



Huikuri Pirjo

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä
ammattillisessa koulutuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteet
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa (Pirjo Huikuri)

Pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää millaisia käsityksiä erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin käsityksiä siitä, miten opiskelija itse voi edistää oppimistaan sekä miten opettaja ja ryhmä voi edistää opiskelijan oppimista.

Tutkimuksessa käytettiin laadullista ja kuvailevaa fenomenografista tutkimusmenetelmää. Aineisto kerättiin teemahaastatteluina, haastatellen yksilöllisesti viittä erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa kahdesta eri ammatillisesta perustutkinnosta. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti.

Tutkielma on aiheeltaan ajankohtainen ja merkityksellinen, sillä ammatillisen koulutuksen reformi astui voimaan vuoden 2018 alussa. Uudistuksessa opiskelijoiden yksilölliset opintopolut ja osaamisperusteisuus ovat keskiössä. Tutkielma tuo ajankohtaista tietoa opiskelijoiden käsityksistä oppimiseen myönteisesti vaikuttavista tekijöistä. Tuloksia on mahdollista soveltaa ammatillisen koulutuksen pedagogisessa kehittämistyössä.

Tutkimustulokseksi muodostui neljä oppimiseen edistävistä vaikuttavaa tekijää: aktiivinen oppijuus, opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti, ryhmän yhteisöllisyys ja oman elämän hallintataidot. Opiskelijoiden käsityksissä oppimista edistävät aktiivisen roolin ottaminen omassa oppimisprosessissa, opintojen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa. Opettajan tulee vuorovaikutustilanteessa olla läsnä ja keskittyä opiskelijaan, saada opiskelija tietoiseksi omasta potentiaalistaan, ohjata elinikäisen oppimisen taitoja sekä antaa tukea, ohjausta ja vastuuta oppimisprosessin hallintaan. Ryhmän yhteisöllisyys on voimavara oppimisessa ja sitä tulisi hyödyntää tietoisesti oppimisprosessien ohjaamisessa ja tukemisessa. Tulokset toivat esille myös oman elämän hallintataitojen edistävän vaikutuksen hyvinvointiin ja jaksamiseen. Tutkimustulosten perusteella erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimisen ohjaus, opintopolkujen ja osaamisen suunnittelu ja toteutus tulee toteuttaa yksilöllisemmin tiiviimässä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Opettajat ovat avainasemassa opiskelijoiden oppimisen edistäjinä.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, fenomenografia, oppija, oppiminen, sosiokonstruktiivinen oppiminen

Sisällys

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimuksen konteksti ja viitekehyksen muodostuminen	6
2.1	Tutkimuksen kontekstina ammatillinen koulutus	6
2.2	Tutkimuksen viitekehyksen muodostuminen	9
2.3	Teoreettinen viitekehys ja sen yhteys tutkimukseen	11
3	Sosiokonstruktiivinen oppiminen.....	14
3.1	Oppiminen mahdollistaa muutoksen	14
3.2	Oppimisen itsesääätely.....	17
3.3	Ajattelu ja oppimaan oppiminen.....	21
3.4	Tunteiden vaikutus oppimiseen	22
3.5	Oppiminen ja motivaatio	25
3.6	Opettajan ja oppijan välinen pedagoginen suhde.....	27
3.7	Yhteisöllisyys ja oppiminen	28
3.8	Oppimiskokemusten merkitys oppimisessa.....	30
4	Tutkimusmetodologia ja toteutus	33
4.1	Tutkimusmenetelmänä fenomenografia	33
4.2	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....	35
4.3	Aineiston keruu teemahaastattelujen avulla.....	37
4.4	Tutkimusaineiston analysointi	40
5	Tutkimushavainnot.....	50
5.1	Oppija oman oppimisen edistäjänä	50
5.2	Opettaja oppimisen edistäjänä	56
5.3	Ryhmä oppimisen edistäjänä	61
5.4	Tutkimushavaintojen teoreettista tarkastelua	65
6	Tutkimustulokset	76
7	Luotettavuuden tarkastelu.....	80
8	Pohdinta	84
	Lähteet	87

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävästä tekijöistä. Ajatus pro gradu -tutkielman aiheesta on syntynyt arkisen opetustyön ansiosta. Oppiminen ilmiönä on kiinnostava ja haastava. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla oppiminen poikkeaa tavanomaisesta oppimisesta, joten on mielenkiintoista ja tärkeää lisätä ymmärrystä siitä miten opiskelijan oppimisprosessiin voidaan vaikuttaa edistävasti.

Tammikuussa 2018 ammatillisessa koulutuksessa astui voimaan reformi. Reformissa korostuvat erityisesti ammatillinen osaaminen, asiakaslähtöisyys, yksilölliset opintopolut ja työpai-koilla tapahtuva oppiminen. Uudistus vaatii opiskelijalta ja ammatilliselta opettajalta uudenlaista ajattelua ja toimintaa. Yksilölliset opintopolut ja osaamisperusteisuus ovat keskiössä, joten tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen. Ammatillisen erityisopetuksen näkökulmasta oppimista ja opiskelua voidaan pitää opiskelijan voimavaroja lisäävänä tekijänä ja myös osana kuntouttavaa toimintaa.

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kiinnittää nuori työelämään. Taloudellisen tiedotustoimiston toteuttaman tutkimuksen (2018) mukaan ammattiin opiskelevista 90 prosenttia (%) aikoo hakea töitä valmistumisen jälkeen ja opiskelijoista 89 prosenttia (%) ilmoitti, että työ on heille tärkeää. Heistä 85 prosenttia (%) uskoi, että heille löytyy oma paikka työelämässä. Lisäksi ammattiin opiskelevista 81 prosenttia (%) tähtää opiskeluissa ja työelämässä huipulle (Taloudellinen tiedotustoimisto, 2018). Nuorilla on tavoitteita ja toiveita työelämän suhteen. Ammatillisen koulutuksessa osaaminen, asiakaslähtöisyys, yksilölliset opintopolut ja työpai-koilla tapahtuva oppiminen mahdollistavat tavoitteiden ja toiveiden toteuttamisen. Osaaminen ja ammattiin kasvaminen perustuu oppimiseen.

Haapakorvan, Ristikarin ja Kiilakosken (2017) tutkimuksen mukaan yleisimpiä opintojen keskeyttämisen syitä ovat väärä alan valinta, nuori ei viihtynyt koulussa tai opiskelu ei vastannut odotuksia. Keskeyttäminen lisää riskiä jäädä ilman toisen asteen tutkintoa (Haapakorva ym. 2017, s. 167). Jos oppiminen ei suju, nuori voi luovuttaa ja keskeyttää opinnot. Opintojen keskeyttämisen taustalla on hyvin usein vaikeudet oppimisessa. Syrjäytymisriskiä lisää koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen. Koulutus suojaa syrjäytymiseltä, sillä peruskoulun jälkeinen koulutus lisää nuoren mahdollisuuksia kiinnittyä työelämään ja rakentaa omannäköistä elämää.

Nuorisobarometri 2017 -tutkimuksen mukaan pelkän peruskoulun varassa nuoren elämään kertyy useita hyvinvointiriskejä, kuten sosiaalisia, terveydellisiä ja taloudellisia ongelmia (Pentikäinen, Luomala & Euro, 2017, s. 164). Suomessa on tällä hetkellä lähes 70 000 syrjäytynyttä nuorta. Syrjäytyminen maksaa yhteiskunnalle vuodessa noin 1,4 miljardia euroa. Koulutuksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä on huomattava (Teittinen, 2017).

On merkityksellistä, että opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus oppimiseen ja oppimisessa onnistumisen kokemuksiin. Oppiminen on merkittävää inhimillisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Hermanoffin, Määtän ja Uusiautin (2018) mukaan koulutus voidaan nähdä tasa-arvoa ja mahdollisuuksia lisäävänä tekijänä yksilön elämässä. Koulutus lisää yksilön osallisuutta yhteiskunnassa, nostaa elämisen laatua ja estää yhteiskunnasta eristäytymisen (Hermanoff ym., 2018, s. 77). Oppiminen kehittää ja kasvattaa yksilöä. Onnistumisen kokemukset oppimisessa muovaavat omaa näkemystä itsestä oppijana myönteisemmäksi. Lisäksi oppimisen sujuminen tukee hyvinvointia, antaa toivoa ja lisää uskoa tulevaisuuteen.

Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ja osaamista siitä, miten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista voidaan edistää ja tukea heidän oppimisprosessiaan. Tutkimusaiheeni tarkastelee oppimista myönteisestä näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävästä tekijöistä.

Pro gradu -tutkielmani on jäsentynyt ja muotoutunut hermeneuttisen kehämallin mukaisesti. Oksasen (2001) mukaan hermeneuttinen kehä kuvaa ymmärtämisen ja tulkinnan kehittymisen prosessia. Ymmärtäminen kehittyy spiraalimaisesti kokemusten ja reflektion seurauksena, jolloin uusi ymmärrys liitetään aikaisempaan ymmärrykseen (Oksanen, 2001, s. 15–16). Olen tehnyt pro gradu -tutkielmaan liittyvän laajan tutkimussuunnitelman proseminaarityönä erityispedagogiikan aineopinnoissa. Lisäksi olen kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla tuottanut kolmesta haastattelusta pilottianalyysin loppuraportteineen. Olen hyödyntänyt näiden opintokokonaisuuksien antia luvuissa 2, 3, 4 ja 5 muokaten, päivittäen ja tiivistäen tekstejä.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opettajan oppimisen ohjaustyössä sekä oppilaitostasolla pedagogisessa kehittämistyössä. Pro gradu -tutkielmani tutkimusongelma on muotoiltu kysymykseksi: millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävästä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa? Tutkimusongelma on jaettu kolmeen tutkimuskysymykseen: Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan? Miten opettaja edistää oppimista? Miten ryhmä edistää oppimista?

2 Tutkimuksen konteksti ja viitekehyksen muodostuminen

Tutkimuksen kontekstia voidaan pitää tutkimuksen kivijalkana, sillä tutkittava ilmiö ja siihen liittyvät käsitykset voidaan peilata tiettyyn paikkaan tai kokonaisuuteen. Konteksti toimii tulkinnan ja ymmärryksen lähtökohtana. Tutkimuksen viitekehys kuvaa tutkimusprosessin vaiheittaista etenemistä yksinkertaistettuna. Käytännössä tutkimusprosessi etenee hermeneuttisen kehämallin mukaisesti kehittyen toiminnan aikana.

2.1 Tutkimuksen kontekstina ammatillinen koulutus

Tutkimuksen kontekstina on ammatillinen koulutus painottuen ammatilliseen erityisopetukseen. Ammatillista peruskoulutusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa, erityisoppilaitoksissa ja kansanopistoissa. Ammatillisen perustutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen (Opetushallitus, 2018a). Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on:

- antaa opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon tarkoituksen edellyttämä osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen
- tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi
- antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja
- koulutusta järjestettäessä olla yhteistyössä alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden kotien ja huoltajien kanssa
- lisäksi vammaisille järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhdessä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa (Opetushallitus, 2015, s. 13).

Ammatillisen koulutuksen reformi astui voimaan vuoden 2018 alusta. Kysymyksessä on laaja ammatillisen koulutuksen uudistus. Uudistuksessa korostuvat erityisesti osaaminen, asiakaslähtöisyys, yksilölliset opintopolut ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Jokaiselle opiskelijalle tehdään HOKS eli henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan tutkintoa tai koulutusta vastaava, aiemmin hankittu osaaminen ja hankittava osaaminen. Yksilölliset opintopolut ja henkilökohtaistaminen tuovat joustavuutta opiskeluun. HOKSissa kuva-

taan myös miten puuttuva osaaminen hankitaan eli suunnitellaan opiskelijalle yksilöllinen opintopolku. HOKS sisältää myös suunnitelman tarvittavista ohjaus- ja tukitoimista (Meriläinen & Karlsson, 2017, s. 14–16).

Opetushallitus (2015) korostaa oppaassaan, että ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle ammatillisen perustutkinnon mukainen osaaminen ja ammattitaito. Osaamisperusteisuus on keskeinen tavoite uudessa ammatillisessa koulutuksessa. Osaamisperusteisuudessa osaaminen on keskiössä, jolloin kaikki perustutkinnot perustuvat ammatilliseen osaamiseen. Osaamistavoitteet pohjautuvat työelämän toimintakokonaisuuksiin ja osaamisvaatimuksiin. Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus vastaa työelämän tarpeisiin, väestönkehityksestä johtuviin muutoksiin ja työvoiman tarpeisiin. Opetushallituksen oppaassa tuodaan esille, että osaamista voidaan hankkia yksilöllisesti lyhyemmässä tai pidemmässä ajassa, eri paikoissa, erilaisilla tavoilla tai osaamista on hankittu jo ennen opintojen aloittamista. Osaamista voidaan hankkia opiskelemalla oppilaitoksessa ja työssäoppimisen kautta työpaikoilla aidoissa työtilanteissa. Opiskelijoilta edellytetty osaaminen on määritelty ammatillisen tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksina. Ammatillisten tutkinnon osien osaaminen osoitetaan aidoissa työtilanteissa ammattiosaamisen näytöillä (Opetushallitus, 2015, s. 5, 11, 13, 29).

Happo, Lehtelä, Liu, Pousi ja Karjalainen (2018) tuovat myös esille, että ammatillisen koulutuksen keskiössä on osaaminen. Heidän mukaan osaaminen voi olla taidollista, tiedollista tai itseymmärryksellistä osaamista. Taidollinen osaaminen ilmenee käytännöllisenä taitona, joka on hankittu tekemisen ja kokemuksen kautta. Se soveltuu toiminnallisten tilanteiden hallintaan. Taidollinen osaaminen on usein myös hiljaista tietoa, joka jää usein tiedostamattomaksi. Hapon ja kollegoiden mukaan tiedollinen osaaminen muodostuu teoreettisesta tietämisestä, joka muodostuu käsitteistä ja ajatusmalleista. Teoreettinen tieto auttaa ymmärtämään käytännöllistä toimintaa, esimerkiksi kyetään analysoimaan työtehtävissä esille tulleita yllätyksellisiä ilmiöitä. Tiedollinen osaaminen ilmaistaan usein kirjallisesti tai suullisesti. Itseymmärrykselliseen osaamiseen liittyy oppijan itsesäätely ja korkean asteen ajattelun taidot. Oppija osaa arvioida toimintakykyään suhteessa vaatimuksiin ja osaa säädellä omaa toimintaansa siten, että saa tehtävän suoritetuksi. Itseymmärrykselliseen osaamiseen vaikuttaa oleellisesti pystyvyysuskomukset (Happo ym., 2018).

Ammatillisessa koulutuksessa on kymmenen koulutusala. Ammatillisen koulutuksen tutkintoja ovat perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatilliset perustut-

kinnot antavat laaja-alaiset perusvalmiudet alan eri tehtäviin ja ovat laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Ammattitutkinnossa osoitetaan kohdennettua ammattitaitoa, joka on perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan syvällisempää ammatin hallintaa tai monialaista osaamista. Ammattitutkinto on laajuudeltaan 150 osaamispistettä ja erikoisammattitutkinto on 120 osaamispistettä. Ammatillinen tutkinto suoritetaan näytöillä käytännön työtehtävissä pääosin työpaikoilla (Opintopolku.fi, 2018).

Erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on mahdollistaa erityinen tuki tutkintokoulutuksen opiskelijoille. ”Erityinen tuki on tarkoitettu opiskelijoille, jotka tarvitsevat pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamiseksi oppimisvaikeuksien, vamman sairauden tai muun syyn vuoksi” (Meriläinen & Karlsson, 2017, s. 17). ”Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea ja erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä” (Opetushallitus, 2018b, s. 1).

Erityinen tuki pohjautuu opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin. Oppimisen tukemisessa tehdään moniammatillista yhteistyötä ja sitä toteutetaan kokonaiskuntoutuksellisella otteella. Erityiseksi tueksi ei katsota tilapäistä tuen tai ohjauksen tarvetta. ”Erityisen tuen tavoitteena on taata yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja tasa-arvoiset elämisen mahdollisuudet” (Opetushallitus, 2018b, s. 1).

Opetushallituksen mukaan erityinen tuki käytännössä tarkoittaa opiskelijan yksilöllisten tarpeiden tunnistamista ja erityisen tuen suunnittelua opiskelijan valmiuksien, tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Erityinen tuki suunnitellaan yhteistyössä opiskelijan kanssa ja alaikäisen opiskelijan ollessa kysymyksessä, myös huoltaja on mukana tukitoimien suunnittelussa. Oppimisen tuki voi tarkoittaa erilaisia oppimisen tuen muotoja, kuten esimerkiksi käytännönläheinen tai työvaltainen oppiminen, rauhallinen oppimisympäristö, oppimisen apuvälineet, oppimateriaalin selkokieliyys, opittavan kokonaisuuden pilkkominen pienempiin osiin ja koulupäivän selkeä rakenne (Opetushallitus, 2018b, s. 2).

Myös työpaikoilla on huomioitava opiskelijan tarvitsema tuki- ja ohjaustarve. Opettaja ja työpaikkaohjaaja tekevät tiivistä ohjauksellista yhteistyötä, jotta opiskelijan työssäoppiminen ja

näytöt toteutuvat tavoitteiden mukaisesti. Tarvittaessa voidaan osaamisen arviointia mukauttaa tai poiketa ammattitaitovaatimuksista ja osaamistavoitteista oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi (Opetushallitus, 2018b, s. 3).

Jos opiskelija tarvitsee laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea vaikeiden oppimisvaikeuksien, vaikean vamman tai sairauden takia, voi hän hakeutua vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen. Vaativaa erityistä tukea tarjoavat ammatilliset erityisoppilaitokset ja yleiset ammattioppilaitokset erityisryhmissä (Opintopolku.fi, 2018). Opiskelijalle suunnitellaan yksilölliset ohjaus- ja tukitoimenpiteet ja ne kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opiskellaan pienissä ryhmissä ja opettajina toimivat ammatilliset erityisopettajat. Jokaisessa ryhmässä opettajan työparina työskentelee ohjaaja.

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille osaamista, jolla pärjätään tulevaisuuden työmarkkinoilla, edistää työllisyyttä, tukea elinikäistä oppimista ja kehittää työelämää. Osaamisperusteinen työelämäyhteistyö mahdollistaa monipuolisen ja laadukkaan osaamisen kehittymisen (Mäntykangas, Kilja & Kotimäki, 2018).

Tutkimus toteutetaan ammatillisessa erityisoppilaitoksessa Ammattiopisto Luovissa, Oulun yksikössä. Tutkimukseen osallistuvat haastateltavat ovat erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita eri ammatillisista perustutkinnoista.

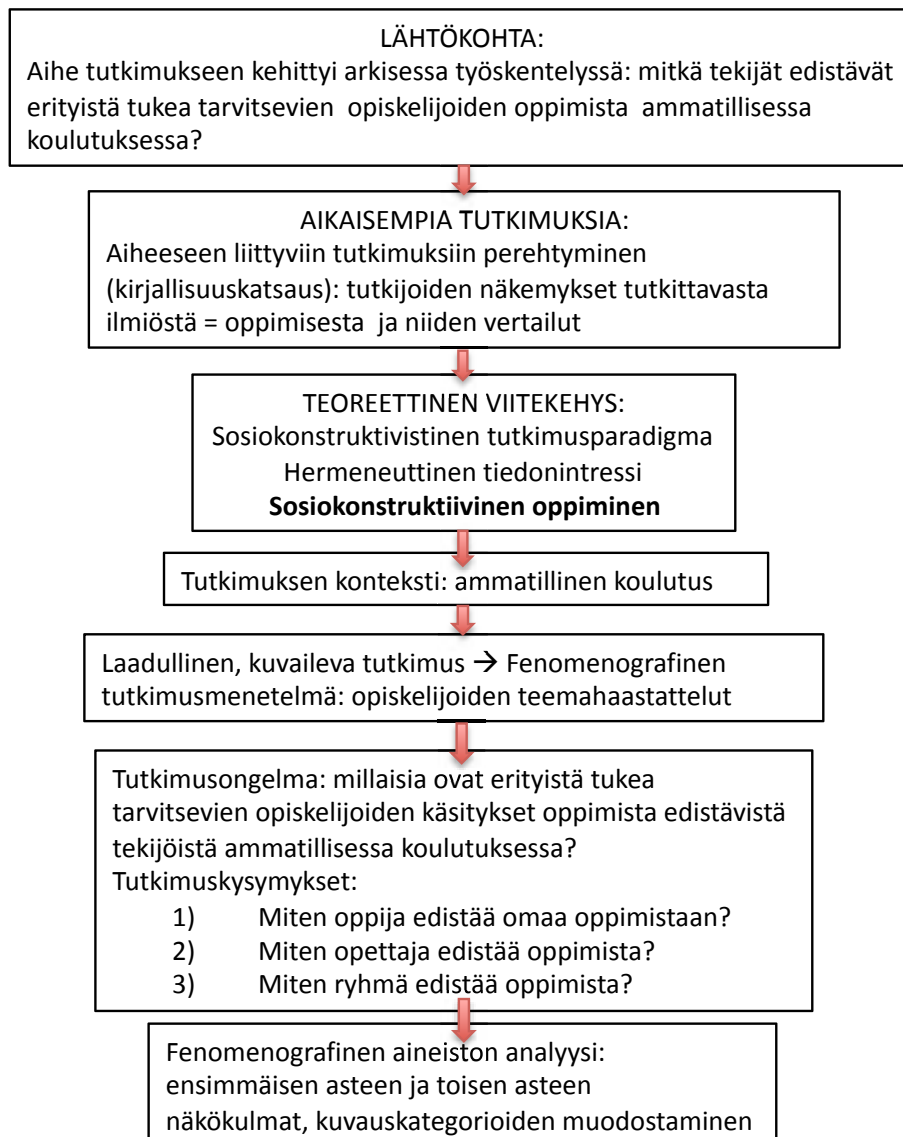
2.2 Tutkimuksen viitekehyksen muodostuminen

Tutkimuskokonaisuus muodostuu vaiheista, jotka järjestelmällisesti ja loogisesti liittyvät toisiinsa. Tutkimuskokonaisuudesta syntyy prosessi, joka etenee vaihe vaiheelta, syvenee ja rikastuu hermeneuttisen kehämallin mukaisesti. Kuviossa 1 on kuvattu tämän tutkimuksen kokonaisuutta. Tutkijana olen liikkunut prosessin eri vaiheissa eteenpäin ja taaksepäin, tutkinut ja arvioinut kriittisesti eri vaiheiden sisältöjä sekä omaa toimintaani.

Lähtökohtana tutkimuksen toteuttamiselle on ollut arkinen työskentely ammatillisena erityisopettajana. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa työskentely erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa on herättänyt uteliaisuuteni ja on syntynyt halu selvittää millaisia käsitteitä heillä on oppimiseen edistävästi vaikuttavista tekijöistä. Toisessa vaiheessa tein laajan kirjallisuuskatsauksen, jonka avulla loin kokonaiskuvan tutkittavan ilmiön tutkimuksesta. Tutustuin oppimiseen liittyviin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Tutkin myös ammatillisen

koulutuksen kentällä toteutettuja tutkimuksia. Tutkimuksia ja teorioita tutkimalla muodostin kokonaiskuvan oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella rakensin ymmärrystäni oppimisen ilmiöstä.

Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen perustuu viimeaikaisiin näkemyksiin oppimisesta. Oppiminen on yhteisöllinen prosessi. Tämä näkemys sopii erityisen hyvin ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen. Opiskelijat opiskelevat oppilaitos- ja luokkayhteisön jäseninä ja myös työssäoppimisen aikana työyhteisön jäsenenä. Tutkimuksen kohteena olevat opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä sijoittuvat ammatilliseen koulutukseen ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.



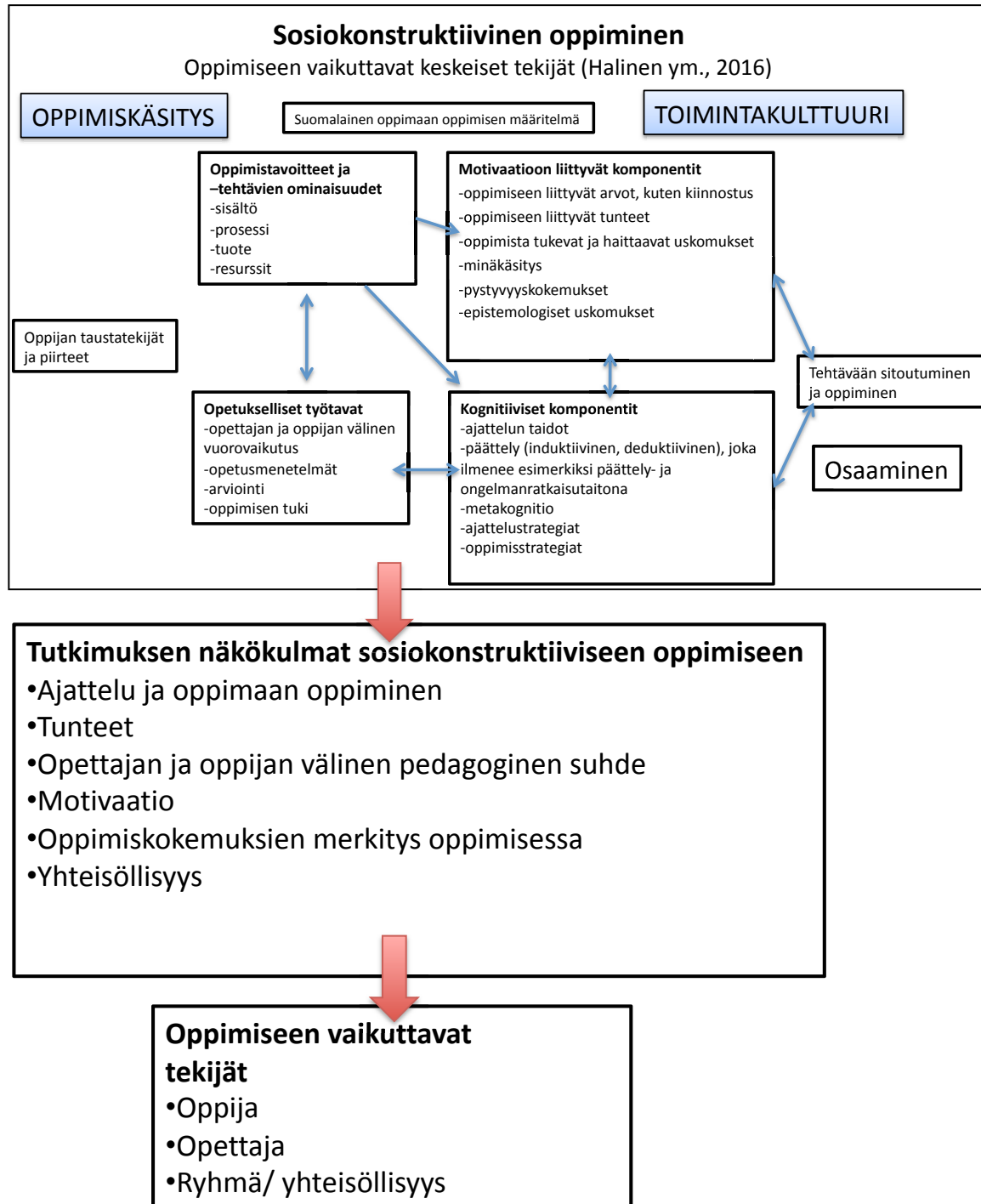
Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehyksen muodostuminen.

Tutkijana minun on tiedostettava oma esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Huuskon ja Paloniemen mukaan tutkijan esiymmärryksen esille tuominen on tärkeää tutkimuksen suuntaamisen, toteuttamisen ja analyysin kannalta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Ahosen mukaan tutkijan ennakko-oletuksien huomioonottamisesta käytetään ilmaisua hallittu subjektiviteetti ja Koro-Lungberg käyttää ilmaisua kriittinen itsereflektio (viitattu lähteessä Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Oma esiymmärrykseni erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksistä oppimista edistävistä tekijöistä perustuu opettajakokemukseeni. Esiymmärrykseni erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista edistävistä tekijöistä perustuu näkemykseen, jonka mukaan ammatillisen erityisopettajan ammatillinen ja pedagoginen osaaminen sekä opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttaa oppimiseen edistävästi. Tutkijan on oltava avoin tutkittavien käsityksille, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tietoisesti vältettävä oman esiymmärryksen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

2.3 Teoreettinen viitekehys ja sen yhteys tutkimukseen

Tutkimuksen tavoitteena on tulkita erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä ja syventää tutkijana omaa ymmärrystäni oppimisesta. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii Halisen, Hotulaisen, Kauppinen, Nilivaaran, Raamin ja Vainikaisen (2016) rakentama malli oppimiseen vaikuttavista keskeisistä tekijöistä (ks. Kuvio 2). Tämä teoreettinen malli antaa tutkimuksen toteuttamiselle ja tutkimustulosten arvioinnille raamit. Tavoitteena on peilata tutkimustuloksia tähän teoriaan.

Kuviossa 2 kuvataan visuaalisesti kuinka tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuksen näkökulmat ja oppimiseen vaikuttavat tekijät liittyvät toisiinsa. Sosiokonstruktiivinen oppiminen -teoreettisesta mallista on tiivistäen valikoitu keskeiset oppimiseen vaikuttavat näkökulmat. Valikoinnin taustalla on vaikuttanut tutkijana omaksumani, kirjallisuuskatsauksen ansiosta syntynyt näkemys sosiokonstruktiivisesta oppimisesta. Nämä keskeiset oppimiseen vaikuttavat näkökulmat on esitetty koottuna ”Tutkimuksen näkökulmat sosiokonstruktiiviseen oppimiseen” -osatekijään. Osatekijässä korostuvat sosiokonstruktiivisen oppimisen kannalta merkitykselliset vuorovaikutus- ja yhteisöllisyysnäkökulmat.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, tutkimuksen näkökulmien ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden yhteys.

Tutkimuksen näkökulmat sosiokonstrukttiiviseen oppimiseen -kokonaisuuden sisältö on tiivistetty ”Oppimiseen vaikuttavat tekijät” -kokonaisuudeksi. Tutkijana olen jäsenellyt ”Tutkimuksen näkökulmat sosiokonstrukttiiviseen oppimiseen” -kokonaisuuden näkökulmia siten,

että oppijan itsensä lisäksi mukana on oppimisprosessiin vaikuttavina tekijöinä opettaja ja ryhmä. Nämä tekijät, oppija, opettaja ja ryhmä, vaikuttavat merkittävästi oppimiseen sosiokonstruktiivisen oppimisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään oppijoiden käsitteisiin oppimiseen edistävästi vaikuttavista tekijöistä.

Halisen ja kollegoiden (2016) mallissa korostuu oppijan aktiivinen toiminta tiedon rakentajana oppimisprosessissa. Mallin sisältämät opetukselliset osatekijät, oppimistavoitteet ja tehtävien ominaisuudet, motivaatioon liittyvät komponentit ja kognitiiviset komponentit liittyvät opettajan toimintaan. Kognitiiviset komponentit liittyvät oppijan oppimistoimintaan, mutta opettaja voi vaikuttaa merkittävästi omalla osaamisellaan, asenteellaan ja käyttäytymisellään oppijan oppimiseen. Huomionarvoista on, että mallissa ei ole tuotu esille ryhmä- ja yhteisöllisyystekijää oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Sosiokonstruktiivisessa oppimisessa yhteisöllisyys on merkittävässä asemassa, joten ryhmä ja yhteisöllisyys ovat mukana tutkimuksen haastatteluteemoissa ja ne on huomioitu tutkimuskysymyksenä.

3 Sosiokonstruktiivinen oppiminen

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on sosiokonstruktiivinen oppiminen. Teoreettinen viitekehys määrittelee mistä näkökulmasta tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan. Tätä tarkastelunäkökulmaa kutsutaan teoreettiseksi viitekehykseksi. Tutkimuksen tavoitteena on päästä kiinni ilmiöstä saatujen havaintojen taustalla oleviin tekijöihin. Teoreettisen viitekehyksen avulla rajataan tulkinnalle ajatuksellinen kehikko ja luodaan argumentaatioperusta. Käytän tutkimuksessani käsitteitä oppija ja opiskelija siten, että oppija -käsitettä käytän pedagogisessa kontekstissa ja opiskelija -käsitteen käyttö liittyy ammatillisen koulutuksen kontekstiin.

3.1 Oppiminen mahdollistaa muutoksen

Oppiminen on laaja-alainen prosessi, jossa tunnusuomaista on muutos oppijan taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa ja toiminnassa. Oppiminen voi olla tahatonta tai tarkoituksellista, sillä oppimista voi tapahtua missä ja milloin tahansa. Tavoitteena on, että oppimisen prosessi kestää koko eliniän (Siljander, 2015, s. 59). Oppiminen on sosiaalinen, yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen ilmiö. Sosiaalinen vuorovaikutus edistää ja jäsentää oppimista (Kauppila, 2007, s. 51–52). Lappalainen (2015) mainitsee oppimisen olevan sopeutumis- ja uudistumiskykyä. Lisäksi oppimisessa on tärkeää sietää asioiden monimutkaisuutta ja ennakoimattomuutta (Lappalainen, 2015, s. 66). Oppiminen mahdollistaa muutoksen ja kehityksen uudistamalla ajattelu- ja toimintatapoja.

Halisen ja kollegojen (2016) mukaan oppimiseen liitetään yhdeksän peruseriaa: ”1) jokin muuttuu, 2) oppiminen on välttämätöntä elämässä selviytymisen kannalta, 3) oppimista on mahdollista vastustaa, 4) oppiminen voi johtaa epäedulliseen tulokseen, 5) oppimista tapahtuu tiedostamattomasti ja automaattisesti, 6) oppimiseen vaikuttavat biologiset ja neurologiset tekijät, 7) oppiminen on lopputulos ja prosessi, 8) oppiminen on erilaista tilanteesta ja ajasta riippuen ja 9) oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön sekä ympäröivän kulttuurin kanssa” (Halinen ym., 2016, s. 28–29).

Sosiokonstruktiivinen oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiokonstruktiivisessa oppimisessa oppiminen nähdään yksilön omana prosessina, jossa oppija toimii aktiivisesti ja yhteistoiminnallisesti. Oppimisessa on keskeistä, että oppija tunnistaa vahvuuksiaan ja löytää itselleen sopivia tapoja oppia. Luottamus itseän oppijana sekä motivaatio vaikuttavat merkittävästi oppimiseen (Hali-

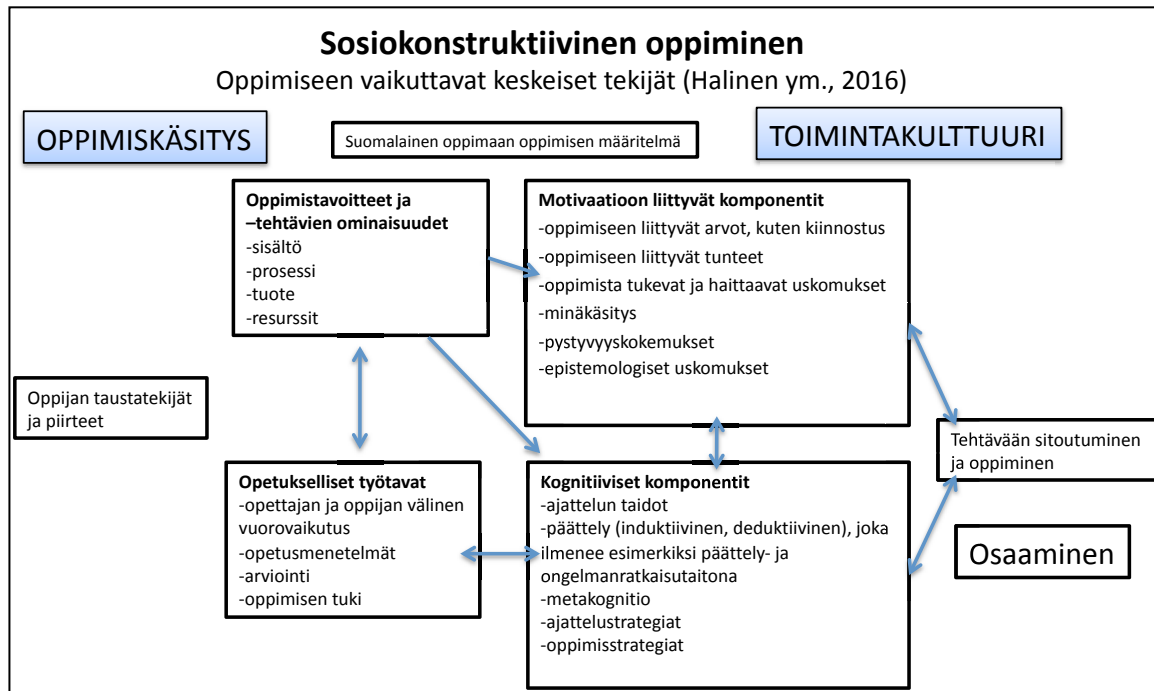
nen ym., 2016, s. 29–32). Tynjälä (2002) tuo esille, että oppija tulkitsee havaintojaan ja vertaa aikaisempaa tietopohjaansa uuteen tietoon rakentaen ja päivittäen aktiivisesti kuvaansa maailmasta ja ilmiöistä (Tynjälä, 2002, s. 37–38).

Sosiokonstruktivistisessa oppimisessa oppija on aktiivinen tiedon luoja ja rakentaja erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Oppijan omat kognitiiviset prosessit korostuvat oppimisessa, kuten ajattelun aktiivisuus ja oppimisprosessin itseohjautuvuus. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) korostavat, että oppiminen on tulosta oppijan aktiivisuudesta. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota omien käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta ja pyrkii ymmärtämään sitä aiemmin opitun perusteella (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 53).

Oppijan suhtautuminen tietoon ja sen arvottaminen tapahtuu suhteessa sosiaaliseen kontekstiin. Tieto välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa. Tiedonmuodostus ja oppiminen tapahtuvat yksilössä, mutta vahvistaa oppimaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila, 2007, s. 47–50, 153). Oppijan aktiivisuus, itseohjautuvuus ja yhteistyökykyisyys ovat oppimisen kannalta keskeisiä edellytyksiä. Sitoutuminen oppimiseen ja tavoitteiden asettaminen omalle oppimiselle ovat merkityksellisiä oppimisen kannalta (Soini, 2001, s. 1).

Kauppilan (2007) mukaan sosiaalinen ympäristö vaikuttaa merkittävästi oppijan oppimiseen. Sosiaalinen ympäristö säätelee käyttäytymistä ja oppimiseen liittyvää toimintaa, mutta älyllinen vastuu on oppijalla itsellään. Kauppila korostaa, että sosiaalisessa oppimisessa esimerkiksi oppijan opintoihin liittyvät valinnat ja tavoitteiden asettaminen perustuvat siihen, että ne ovat sosiaalisesti hyväksytyjä (Kauppila, 2007, s. 11). Oppijalla on oma sisäinen käsitys ja ymmärrys oppimisen kohteesta. Sosiaalisessa ympäristössä sisäinen tiedon rakennelma muokkaantuu, uudistuu ja rakentuu uudella tavalla uudeksi konstruktioksi. Yhteisöllisyys edistää oppijan konstruktion muutosprosessia.

Halinen ja kollegat (2016) ovat kuvanneet oppimisen moniulotteisuutta ja haasteellisuutta mallin avulla, johon on koottu oppimiseen vaikuttavia keskeisiä tekijöitä (ks. Kuvio 3). Mallissa on mukana useita osatekijöitä, jotka omalta osaltaan ovat vaikuttamassa oppijan oppimiseen. Tutkijoiden mukaan onnistuneesti suunniteltu oppimistilanne huomioi samanaikaisesti useita tekijöitä ja samalla myös tekijöiden yhteisvaikutuksen merkitys otetaan huomioon. Tutkijat toteavat, että oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä on haastavaa rakentaa kaiken selittävää mallia, joka kykenisi kuvaamaan täydellisesti oppimisen moniulotteisuutta (Halinen ym., 2016, s. 81).



Kuvio 3. Oppimiseen vaikuttavat keskeiset tekijät (Halinen ym., 2016, s. 82).

Kuviossa 3 kuvatussa mallissa oppimiseen erityisesti vaikuttavat oppija ja opettaja. Oppijan oppimisprosessiin sisältyvät motivaatioon liittyvät ja kognitiiviset komponentit. Opettajan toimintaan ja osaamiseen liittyvät oppimistavoitteet ja -tehtävien ominaisuudet sekä opetukselliset työtavat. Mallissa on huomioitu myös oppijan taustatekijät ja piirteet. Tynjälän (2002) mukaan taustatekijöihin kuuluvat ne tekijät, jotka vaikuttavat oppimiseen. Niillä tarkoitetaan esimerkiksi oppijan aikaisempia tietoja ja taitoja, kykyjä, älykkyyttä, persoonallisuutta ja koti-taustaa. Ne eivät suoraan vaikuta oppimisprosessiin, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta (Tynjälä, 2002, s. 17–18).

Oppimiskäsitys ohjaa opettajan arkista toimintaa opetustilanteissa ja se ilmenee vuorovaikutuksessa, opetusmenetelmien valinnoissa ja opetusmateriaalin laadussa. Koulun toimintakulttuuri sisältää käytänteitä ja toimintatapoja, jotka säätelevät oppijoiden oppimisprosessia. Kauppila (2007) tuo esille koulun dynaamisen luonteen sosiaalisena järjestelmänä. Koulussa on sisäistä ja ryhmien välistä ja ryhmien sisäistä vuorovaikutusta. Jokaisella ryhmän jäsenellä on ainutlaatuinen rooli, joka kuvaa hänen piirteitään (Kauppila, 2007, s. 109).

Sosiokonstruktivisessa oppimisessa merkittävänä vaikuttavina tekijöinä ovat ihmisten välinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys, joten nämä tekijät ovat olleet näkökulmana sosiokonstruktiiv-

visen oppimisen teorian hyödyntämisessä. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään sosiokonstruktiivisessa oppimisessa vaikuttavia tekijöitä. Lähtökohtana aiheen käsittelylle on ollut Halisen ja kollegoiden (2016) malli oppimiseen vaikuttavista keskeisistä tekijöistä (ks. Kuvio 3). Malli toimii tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ja tutkimuksen käytännön toteutuksen lähtökohtana. Tutkimuksen toteuttamisen tavoitteena on hahmottaa, mitkä tekijät vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimiseen edistävasti.

3.2 Oppimisen itsesääätely

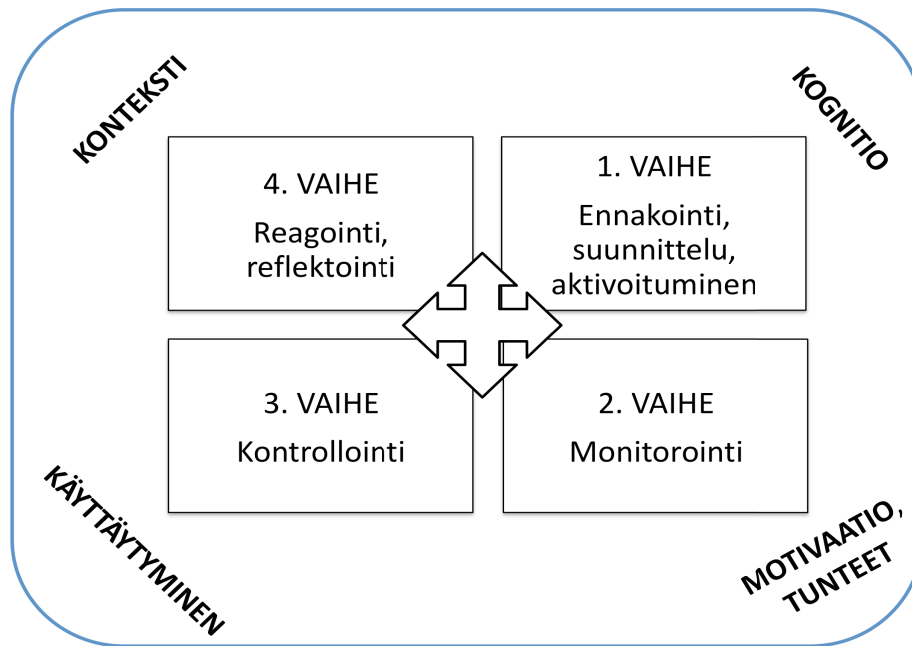
Hintikka (2016) tuo esille, että tunne- ja itsesääätelytaidot kuuluvat yhtenä ulottuvuutena sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Tunne- ja itsesääätelyyn liittyviä osa-alueita ovat puolestaan tunteiden tunnistaminen ja sääätely, empatiakyky, impulssien hallinta ja aggressiivisuuden sääätely (Hintikka, 2016, s. 23). Aro määrittelee itsesäätelyn seuraavasti: ”itsesääätely tarkoittaa ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitioitaan ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteiden mukaisella tavalla” (viitattu lähteessä Hintikka, 2016, s. 37). Itsesäätelyn avulla hallitaan ja säädellään omaa toimintaamme ja käyttäytymistämme. Itsesäätelyä tarvitaan tavoitteiden asettamisessa ja toimintatapojen valintaa tehtäessä. Onnistuneen itsesäätelyn avulla kyetään rakentamaan vuorovaikutukseen voimakkaista tunnekokemuksista huolimatta (Hintikka, 2016, s. 37).

Oppiminen on tehokkainta silloin, kun se on suunnitelmallista ja oppijan hallinnassa. Taulukkoon 1 on koottuna oppimisen itsesäätelymallin perusolettamukset. Kontturin (2016) mukaan oppimisen itsesäätely on oppijan kontekstisidonnaista, oman oppimisen tietoista ja tavoitteellista suunnittelua, tarkkailua ja arviointia. Oppimisen itsesäätely perustuu oppijan määrittelemiin kriteereihin. Oppija asettaa toiminnalleen itsensä ja ympäristönsä ohjaamana tavoitteita, jotka ohjaavat ja mahdollistavat oppijan toiminnan säätelyn tavoitteiden suuntaisesti. Oppimisen itsesäätely perustuu oppijan metakognitiiviseen toimintaan, jolloin hän tietoisesti monitoroi, säätelee ja kontrolloi kognitiivista toimintaansa, tiedonrakenteluprosessiaan, motivaatiota sekä käyttäytymistään (Kontturi, 2016, s. 19–20, 23).

Taulukko 1. Oppimisen itsesäätelyn perusolettamukset Pintrichia mukaillen (Kontturi, 2016, s. 20).

Taustaoletus	Kuvaus
Oppija on aktiivinen tiedonrakentaja.	Oppija on aktiivinen oman oppimisprosessin toimija rakentaen omaa ymmärrystään, tavoitteitaan ja strategioitaan persoonansa ja toimintaympäristönsä muokkaamana.
Oppija vaikuttaa oppimisprosessiinsa.	Oppija pystyy jossain määrin monitoroimaan, kontrolloimaan ja säätelmään omaa ajatteluaan, motivaatiotaan, käyttäytymistään ja ympäristöään.
Itsesäätelyllä on perusta.	Oppijan toiminnan säätely perustuu tavoitteisiin, kriteereihin ja/ tai standardeihin.
Oppimistilanne on kokonaisvaltainen.	Itsesäätöiset prosessit sulauttavat yhteen oppijan sisäiset ja ulkoiset (mm. oppimiskonteksti) ominaisuudet. Oppimisprosessin aikaiseen työskentelyyn sekä lopputulokseen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti koko oppimistapahtuma.

Pintrichin oppimisen itsesäätöisen toimintamalliin kuuluu neljä osa-aluetta: kognitio, motivaatio ja tunteet, käyttäytyminen ja konteksti (ks. Kuvio 4). Kognitio, motivaatio ja tunteet ovat oppijan sisäisiä psykologisia toimintoja. Kognitiivisella osa-alueella oppimisen itsesäätely mahdollistaa oppijaa tehokkaiden työskentelymuotojen valinnassa ja hyödyntämisessä sekä auttaa kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden valinnassa. Motivaatio ja sen säätely ovat oppijan toimintaa, jossa oppija ”tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti käynnistää, ylläpitää tai lisää halukkuuttaan aloittaa, jatkaa tai päättää toimintansa” (Kontturi, 2016, s. 28). Oppimisessa keskeisiä vaikuttavia tekijöitä ovat oppimistilanteen sosiaalinen ilmapiiri sekä oppijan omat odotukset ja arvostukset. On huomionarvoista, että oppija tiedostaa, että oppiminen ei voi aina olla viihdyttävää. Motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät oppimistehtävien kokeminen merkitykselliseksi, hyödylliseksi ja ponnistelun arvoiseksi (Kontturi, 2016, s. 23–24, 28).



Kuvio 4. Pintrichin itsesäätöisen oppimisen yleinen malli (Kontturi, 2016, s. 22).

Oppijan oman käyttäytymisen säätely perustuu tietoisuuteen omasta toiminnasta. Ennen työskentelyn aloittamista oppija ennakoi ja suunnittelee työskentelyään ja ajanhallintaansa. Itsesäätöinen oppija säätelee ponnistelujaan työskentelyn ylläpitämiseksi ja suuntaamiseksi. Kontturi (2016) painottaa, että ajanhallintataito tukee itsesäätelyn kehittymistä ja näin ollen vahvistaa itsesäätelytaitoja sekä parantaa oppimisen tasoa. Käyttäytymisen säätelyn osa-alue muodostuu oman oppimisen systemaattisesta seurannasta, suunnittelusta, toteuttamisesta ja hyödyntämisestä (Kontturi, 2016, s. 34–35).

Konteksti sisältää oppijaan välillisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten oppimisympäristön, oppimistehtävät, oppimisen arvioinnin ja tehtävän rakenteen. Oppijan oppimiskonteksti vaikuttaa merkittävästi oppimiseen. Oppimiskontekstilla tarkoitetaan oppijan ulkopuolisia muuttujia ja niiden tulkintaa, joka vaikuttaa oppimisen itsesäätelyn määrään ja laatuun. Itsesäätelyyn vaikuttavat oppijan metakognitiivinen tieto ja tulkinta koulukulttuurista ja oppimisympäristöstä. Oppijaa aktivoivat työskentelytavat ja oppijalähtöiset pedagogiset mallit mahdollistavat oppijoiden itsenäisiä valintoja ja sitä kautta tarjoavat mahdollisuuksia oppimisen itsesäätelyyn (Kontturi, 2016, s. 36). Kontturin (2016) mukaan Pintrichin itsesäätöisen oppimisen yleinen malli (ks. Kuvio 4) tuo selkeästi esille oppimisen itsesäätelyn moniulotteisen kokonaisuuden ja se tukee oppimisen itsesäätelyn ilmenemismuotojen havaitsemista (Kontturi, 2016, s. 22–23).

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2002) korostavat, että oppijalla tulee olla omistusoikeus omaan oppimiseensa. Omistusoikeuden seurauksena oppija vähitellen pystyy ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Erilaiset oppimistilanteet tukevat vaihtelevasti oppijan itsesäätelyä. Hakkarainen ja kollegat (2002) tuovat esille, että täysin opettajan säätelemä oppimistilanne saattaa olla viihtyisä opettajakeskeiseen ohjaamiseen tottuneille oppijoille, mutta heidän itsesäätelytaidot eivät pääse kehittymään. Kun taas korkean itsesäätelyn taidot omaaville oppijoille tämä tilanne on turhauttava. Täysin oppijan kontrolloitavissa oleva oppimistilanne on tuhoisa oppijoille, joilla ei ole riittäviä itsesäätelyn taitoja. He kokevat jäävänsä heitteille. Jätetty oppimistilanteen kontrolli sopii erilaisille oppijoille, joiden itsesäätelytaidot vaihtelevat (Hakkarainen ym., 2002, s. 182–183).

Itsesäätelyn oppimisessa on keskeistä opetuksellisen tuen rakentaminen. Opetuksellinen tuki tarkoittaa oppijan vaiheittaista ohjaamista ja tukemista kohti tilannetta, jossa hän osaa toimia itsenäisesti. Vaiheittainen, prosessimainen eteneminen mahdollistaa oppijan itsesäätelyn taitojen kehittymisen yksilöllisesti ja hallitusti. Prosessipainotteisessa opetuksessa oppija sisäistää vähitellen toimintamalleja. Hakkarainen ja kollegat (2002) korostavat, että keskeistä on opettaa ajattelun taitoja mielekkäissä asiayhteyksissä, rakentaa opetuksellinen tuki, huomioida uusien asioiden opettamisessa oppijan aikaisemmat tiedot ja käsitykset sekä räätälöidä opetusmenetelmät oppijan taitojen ja oppimiskohteen mukaisesti (Hakkarainen ym., 2002, s. 182–183). Tämän tutkimuksen kontekstina on ammatillinen koulutus. Pylvään väitöstutkimuksen (2018) mukaan itsesäätelyllä on merkityksellinen vaikutus ammatillisen osaamisen ja ammatillisen huippuosaamisen kehittymisessä. Yksilön motivaatiolla on vaikutusta aloitteellisuuteen ja asennoitumiseen itseohjautuvaa oppimista kohtaan (Pylväs, 2018a, s. 4).

Itsesäätelytaidot liittyvät sosiokonstruktiiviseen oppimiseen (ks. Kuvio 3). Oppimisen tavoitteet, haasteet ja reflektointi sekä suotuisa oppimiskonteksti saavat aikaan oppijassa itsesäätelyä. On huomionarvoista, että itsesäätelytaitoja voidaan opettaa ja ne ovat opittavissa. Itsesäätelyn avulla oppija ohjaa huomiotaan ja toimintaansa tilanteen ja tavoitteiden mukaisesti. Itsesäätelytaitoa voidaan luonnehtia oppijan kyvyksi optimoida omat resurssit kontekstin vaatimalla tavalla. Osaaminen perustuu oppimiseen. Oppijan omakohtainen kokemus oppimisprosessin hallinnasta ja oman oppimisen ymmärtäminen mahdollistavat osaamisen kehittymisen. Osaaminen vaatii syvällistä ja laajaa opittavan kohteen ymmärtämistä. Osaaminen on tulosta oppijan tietoisesta ja aktiivisesta toiminnasta.

3.3 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

Ajattelu ja oppimaan oppimisen taidot ovat tulevaisuuden oppimisen lähtökohtia, sillä ne edistävät oppijoiden innostumista, ymmärtämistä sekä oppijoiden omaa toimijuutta ja itsenäisyyttä (Halinen ym., 2016, s. 17). Oppiminen ei ole ainoastaan tiedon lisääntymistä, vaan ajattelun jatkuvaa muuttumista ja kehittymistä (Hakkarainen ym., 2002, s. 29). Vygotskin mukaan ihmisen älykäs toiminta on sosiaalisesti välittyntä ja korkeammat älylliset prosessit perustuvat merkkien keksimiseen ja käyttöön (viitattu lähteessä Hakkarainen ym., 2002, s. 123–124). Ajattelu aktivoituu ja kehittyy vuorovaikutuksessa.

Ihmisen ajattelun perustan muodostavat kaksi erilaista ajattelun prosessia: välitön, ei-tietoinen ajattelu eli intuitio ja rationaalinen eli tietoinen päättely. Ihmisen ajattelusta vain pieni osa on päättelyä ja suurin osa on intuitiivista ajattelua. Intuitiota edustavat muun muassa assosiaatiot, vaistot, alitajuinen toiminta, automaatiot ja opitut tavat. Intuition ja tietoisien ajattelun yhdistäminen voi tuottaa monenlaista tietämistä, jota tarvitaan tilanteissa, joissa ideoidaan, tehdään vaikeita päätöksiä ja ratkaistaan monimutkaisia ongelmia (Halinen ym., 2016, s. 57–58).

Ajattelutaitoja voidaan harjoitella, esimerkiksi nostamalla oppimistilanteissa esille kognitiivisia toimintoja sekä hyödyntämällä opettajan esimerkkiä kognitiivisten toimintojen käyttämisessä, sanoittamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Harjoittelun tavoitteena on saada oppijat tietoisiksi uskomuksistaan itsestä oppijana, ja lisäksi pyritään vaikuttamaan oppijan itsesäätely- ja itsearviointikykyyn. Oppijaa autetaan ymmärtämään ja hallitsemaan omia kognitiivisia prosessejaan ja tietoisesti toimimaan tavoitteidensa suuntaisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kognitiivisten toimintojen kehittymistä voidaan edistää siltaamalla oppimista eli luomalla siltoja oppimistilanteiden ja arjen toiminnan välille. Kognitiivisia prosesseja ja ajattelun taitotasoa voidaan kuvata verbeillä: muistaa, ymmärtää, soveltaa, analysoida, arvioida ja luoda. Oppimisen eteneminen ei tapahdu suoraviivaisesti eikä loogisesti, vaan oppija liikkuu aktiivisesti eri tasojen välillä (Halinen ym., 2016, s. 53, 63, 65).

Metakognitiolla tarkoitetaan oman älyllisen toiminnan tiedostamista, sen ohjaamista ja säätelyä, toisin sanoen oppijalla on itsearviointin taitoja. Metakognitiota pidetään älyllisen toiminnan korkeimpana tasona, jolloin oppijalla on tieto omista älyllisistä voimavaroista, ajattelutavoista ja strategioista sekä tieto siitä, miten erilaiset ongelmanratkaisutilanteet vaikuttavat tiedonkäsittelyyn ja tapaan toimia. Metakognitiivisista tiedoista ja taidoista voi muodostua tietoa ja toimintamalleja, joita voidaan hyödyntää uusissa ongelmanratkaisutilanteissa, toisin sanoen syntyy opitun siirtovaikutus. Metakognition kehittymiseen vaikuttavat älylliset ja sosi-

aalliset kokemukset, joita oppijaa ympäröivä yhteisö hänelle välittää. Erityisesti yhteisön taitavimpien ja asiantuntevimpien jäsenien avulla oppija voi saavuttaa omien ajatteluprosessien kontrollin (Hakkarainen ym., 2002, s. 165–166, 168).

Oppimaan oppimisen määritelmä korostaa ajattelutaitojen merkitystä. Oppimaan oppimisen taidoilla tarkoitetaan sanallista, kuvallista ja matemaattista päättely- ja ajattelukykyä, ongelmanratkaisua sekä ydinasioiden hahmottamista luetusta tekstistä. Oppimaan oppimisen tunnusmerkkinä ovat taito ja halu tarttua uusiin oppimishaasteisiin asiasisällöstä riippumatta. Oppimaan oppimisen taitojen hyödyntämiseen ja kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi usko omaan kykyihinsä selviytyä annetusta tehtävästä, itsesääätelytaidot, halu käyttää ja kehittää omaa osaamistaan ja omat kokemukset itsestä oppijana. Minäkäsitys ja motivationaaliset uskomukset vaikuttavat oppijan tavoitteelliseen toimintaan. Uskomukset kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Halinen ym., 2016, s. 50–51, 81).

Koulutuksen tulisi valmistaa oppijoita muuttuvaan maailmaan. Hakkarainen ja kollegat (2002) painottavat, että koululaitoksen tulisi luoda edellytykset oman ajattelun kehittämiseen ja oppimaan oppimisen taidoille. Näiden taitojen varassa yksilö pystyy kehittämään metakognitiivisia tietojaan ja taitojaan oppijan itse ohjaamaksi prosessiksi (Hakkarainen ym., 2002, s. 167).

Ajattelutaidot ja metakognitio sisältyvät keskeisinä tekijöinä sosiokonstruktiiviseen oppimiseen (ks. Kuvio 3). Ajattelutaidot, päättely- ja ongelmanratkaisutaidot, metakognitio, ajattelu- ja oppimisstrategiat liittyvät teoreettisen mallin Kognitiiviset komponentit -osatekijään. Oppiminen ja ajattelu kiertyvät tiivistä toisiinsa: ajattelutaidot mahdollistavat oppimisen ja oppiminen kehittää ajattelua. Ajattelun avulla oppija reflektoi omaa toimintaa, jolloin syntyy päätelmiä omasta toiminnasta eli syntyy kokemustietoa. Tähän prosessiin liittyy myös tunteita. Ajattelussa ja oppimisessa tavoitteena on muutos, kehittyminen ja edistyminen. Yksilön ajattelutaitojen ja oppimaan oppimisen avulla on mahdollista saavuttaa oppijan kehittymiskyvyn yläraja.

3.4 Tunteiden vaikutus oppimiseen

Myönteiset tunteet edistävät oppimista ja kognitiivisia prosesseja. Myönteiset tunteet auttavat yksilöä ottamaan käyttöön olemassa olevia resursseja ja hyödyntämään niitä. Koska oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tunteet liittyvät olennaisesti oppimis-

prosessiin. Sosiaaliin tilanteisiin liittyvät tunteet vaikuttavat merkittävästi ajatteluun ja oppimiseen (Halinen ym., 2016, s. 206).

Barbara Fredricksonin Broaden and build -teorian mukaan myönteiset tunteet muokkaavat yksilöä ajatuksiltaan ja toiminnaltaan laaja-alaisemmaksi ja joustavammaksi. Myönteiset tunteet myös kehittävät havainnointi- ja ongelmanratkaisukykyä ja muovaavat oppijan asennetta avoimemmaksi uudelle tiedolle, oppimiselle, palautteelle ja neuvoille. Myönteisten tunteiden vaikutukset muodostavat moniulotteisen kokonaisuuden, joka edistää psyykkistä hyvinvointia ja jolla on pitkäaikainen vaikutus yksilön elämään (viitattu lähteessä Kallio, 2016, s. 21, 73).

Hidi ja Renninger (2006) kuvaavat oppijan kiinnostumisen kehittymistä neljän vaiheen teoreettisen mallin avulla: 1) tilannekohtainen kiinnostus (triggered situational interest), 2) tilannekohtaisen kiinnostuksen ylläpitäminen (maintained situational interest), 3) henkilökohtaisen kiinnostuksen syntyminen (emerging individual interest) ja 4) syventynyt henkilökohtainen kiinnostus (well-development individual interest). Kiinnostuksen kehittyminen vaikuttaa oppijan tarkkaavaisuuteen, tavoitteiden asettamiseen ja oppimisstrategioiden valintaan (Hidi & Renninger, 2006, s. 111–112, 121). Kiinnostuksen kehittymisen neljän vaiheen malli kuvaa kiinnostuksen kehittymistä ja syventymistä. Vaiheet seuraavat loogisesti toisiaan. Kun oppija on kiinnostunut ja innostunut, se edistää oppimista.

Jos oppimisen kohteella on henkilökohtaista merkitystä oppijalle, edistää se oppimista. Sosiaaliin tilanteisiin liittyvät tunteet vaikuttavat myös oppijan oppimiseen ja ajatteluun. Oppijat tunnistavat opettajan myönteiset tunteet ja ne vahvistavat oppijoiden kiinnostusta ja lisäävät sisäistä motivaatiota. Opettajan tunnetyöllä on merkittävä myönteinen vaikutus oppijan tunnetilaan. Tunnetyön avulla opettaja voi muuttaa asenteita myönteisemmäksi oppimisen kohdetta kohtaan (Halinen ym., 2016, s. 206).

Vahvuuksille perustuva oppimisen ohjaaminen edistää ja vahvistaa myönteisten tunteiden olemassaoloa. Vahvuuksille perustuvan oppimisen perusidea on, että jokaisella yksilöllä on olemassa olevaa osaamista, kykyjä, taitoja tai kehittymässä olevaa potentiaalia, jotka huomioidaan opetuksessa Hotulainen, Lappalainen ja Sointu tuovat esille, että hyödyntämällä oppijoiden vahvuuksia, oppijat keskittyvät paremmin ja pitkäkestoisemmin oppimisen kohteeseen. Vahvuusperustainen oppiminen keskittyy löytämään oppijasta oppimiseen myönteisesti vaikuttavat ominaisuudet ja kehittymisen kohteet. Omien vahvuuksien tunnistaminen nostaa itsetuntoa ja vaikuttaa positiivisesti tulevaisuuden odotuksiin (Hotulainen ym., 2015, s. 265).

Salmela, Uusiautti ja Määttä (2018) painottavat, että vahvuusperustainen näkökulma opetuksessa pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan oppijalla on vahvuuksia ja kykyjä oppimiseen. Tämä ei tarkoita sitä, että kielletäisiin ongelmien ja haasteiden olemassaolo. Tärkeää on opettajan positiiviset odotukset ja usko oppijan mahdollisuuteen kehittyä. Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen synnyttävät myönteisiä tunteita ja lisäävät motivaatiota opiskeluun (Salmela ym., 2018, s. 244–245).

Turvallisuuden tunne on keskeinen tekijä oppimisessa. Koululla tulee olla kyky turvata oppijoiden turvallisuuden tunne. Turvallisuuden tunne edistää itseluottamuksen kehittymistä (Karppinen & Pihlava, 2016, s. 120). Oppijan kokema turvallisuuden tunne lisää oppimismotivaatiota ja uskallusta ottaa haasteita vastaan. Koulussa turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat merkittävästi vuorovaikutussuhteet opettajan ja luokkakavereiden kanssa. Turvallisuuden tunne saa aikaan sen, että oppija ei pelkää epäonnistumista ja sen mahdollisia seurauksia.

Tutkimuksen teoreettisessa mallissa (ks. Kuvio 3) Halinen ja kollegat (2016) tuovat esille oppimiseen vaikuttavia keskeisiä tekijöitä. Tunteet on liitetty mallissa oppijan motivaatioon liittyviin komponentteihin. Mallin mukaan tunteet vaikuttavat kognitiivisiin komponentteihin, kuten ajatteluun sekä ongelmanratkaisutaitoon sekä tehtävään sitoutumiseen ja oppimiseen. Tunteisiin voi tietoisesti vaikuttaa valitsemalla sellaiset opetukselliset työtavat, jotka vaihe vaiheelta ohjaavat oppijan suhtautumista oppimisen kohteeseen hyödyntämällä kiinnostumisen kehittymistä neljän vaiheen teoreettista mallia. Myös oppimisen kohteen henkilökohtainen merkitys nostaa myönteisiä tunteita esille. Positiivinen ja kannustava opiskeluilmapiiri vapauttaa oppijan oppimaan. Jotta oppija uskaltaa ottaa oppimisen haasteita vastaan, hänen tulee kokea turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunne sisältää käsityksen siitä, että on sallittua epäonnistua ja siitä ei seuraa kielteisiä asioita. Turvallisuuden tunne vapauttaa oppimaan.

3.5 Oppiminen ja motivaatio

Oppiminen perustuu oppijan tahtoon oppia. Motivaatio ohjaa oppijaa suuntautumaan oppimisen kohteeseen ja aktivoi oppijan resurssit oppimiseen. Oppijan tahto ja taito säädellä omaa oppimisprosessiaan on oppimisen ydintoiminto (Järvenoja, Kurki & Järvelä, 2018, s. 141).

Motivaation ja oppimisen välistä suhdetta voidaan kuvata siten, että motivaatio vaikuttaa toiminnan tietoisissa ja tiedostamattomissa tavoitteissa. Tavoite puolestaan määrittelee mitä oppija pyrkii tekemään. Oppimisen sujumisen kannalta on merkityksellistä, että oppija omaksuu oppimisen keskeiseksi tavoitteekseen. Oppimisessa erityisesti korostuvat tavoite ja keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Oppimista säätelevät oppijan teot ja hänen saama palaute (Raustevon Wright ym., 2003, s. 57–58). Halinen ja kollegat (2016) katsovat myös, että oppimismotivaatio syntyy siten, että oppija uskoo selviytyvänsä tehtävästä ja huomaa, että toiminnalla on jokin tavoiteltava arvo. Jos jompikumpi puuttuu, motivaation syntyminen on heikkoa (Halinen ym., 2016, s. 65).

Motivaatio voidaan jakaa kahteen tekijään: ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaatio syntyy, kun oppija reagoi ulkoa tuleviin vaatimuksiin. Hän suorittaa tehtävän palkinnon vuoksi. Huomionarvoista on se, että itse suoritus ei palkitse (Martela, 2015, s. 46). Sisäinen motivaatio syntyy oppijan sisällä ja se rakentuu kiinnostukselle sekä oppimistavoitteisiin sitoutumiselle. Tekeminen itsessään innostaa ja oppija suorittaa tehtävän, koska sillä on hänelle itselleen merkitystä. Miellyttävät oppimiskokemukset vahvistavat motivaatiota ja luovat pohjaa jatkuvalle motivoitumiselle. Sisäinen motivaatio on itseohjautuvien motivoitumisen muoto (Kauppila, 2007, s.142).

Oppijan motivoiminen on opettajan keskeisimpiä tehtäviä. Sosiokonstruktiivisessa oppimisessä oppijan motivaatiota tehostavat tavoitteisiin suuntautuminen, kiinnostuminen oppimisen kohteesta ja kokemusten hyödyntäminen. Motivaatiotyyppejä on kolme: tehtäväsuuntautuneet, suoritussuuntautuneet ja sosiaalisesti suuntautuneet. Tehtäväsuuntautuneita oppijoita motivoi oppiminen, suoritussuuntautunut oppija motivoituu halusta saada parempia tuloksia kuin muut ja sosiaalisesti suuntautunutta oppijaa motivoi muiden oppijoiden myönteinen suhtautuminen ja opettajan antama palaute (Kauppila, 2007, s. 135–136).

Decin ja Ryanin (2000) oppimismotivaatioteoria on nimeltään itsemääräämisteoria (Self-determination theory, SDT), joka muodostuu kolmesta psykologisesta tarpeesta: kyvykkyydestä, vapaaehtoisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta. Decin ja Ryanin mukaan motivaatioon ja

käyttäytymiseen vaikuttavat merkittävästi henkilökohtaisesti tärkeät tavoitteet. Itsemääräämisteorian mukaan on keskeistä tyydyttää psykologiset tarpeet, jotka ovat puolestaan liitetty tavoitteisiin (Deci & Ryan, 2000, s. 227).

Kyvykkyydellä tarkoitetaan oppijan kokemusta itsestään oppijana. Kyvykkääksi itsensä kokeva oppija uskoo selviytyvänsä annetuista tehtävistä menestyksekkäästi. Oppimisen kokemus edistää kyvykkyyden tunteen kehittymistä. Vapaaehtoisuus tarkoittaa oppijan kokemusta siitä, että hänellä on valinnan- ja toiminnanvapaus. Vapaaehtoisuuteen sisältyy oppijan kokemus siitä, että oppimisen kohde on itselle tärkeä ja merkityksellinen. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy yhteyden kokemisesta: oppija kokee, että hänestä välitetään ja hän välittää toisista ihmisistä. Myönteinen yhteenkuuluvuuden kokemus vaikuttaa oppijan hyvinvointiin (Martela, 2015, s. 49).

Sosiokonstruktiivisessa oppimisessa motivaation aikaansaamiseksi hyödynnetään oppimisen sisältöjä, oppimistilannetta sekä opetuksen sosiaalisia elementtejä. Opettaja luo tilanteita, jotka synnyttävät oppijoiden kiinnostuksen oppimisen kohdetta kohtaan. Opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä on osoittaa oppijalle tehtävän mielekkyys. Oppimisen kokonaistavoitteen oppija voi kokea mahdottomaksi saavuttaa, jolloin kokonaistavoite tulee jakaa riittävän mataliin osatavoitteisiin. Osatavoitteen saavuttaminen motivoi ja innostaa oppijaa sekä tukee itsetunnon kehittymistä. Opettajan oppijakohtainen tuntemus mahdollistaa oppijan tiedollisen rakenteen sekä sisäisen motivaation kehittymisen tukemisen (Kauppila, 2007, s. 136–137).

Koulutuksen tulee mahdollistaa oppijoiden oppimismotivaatiokokemus eli toimijuuden, pysyvyyden ja merkityksellisyyden kokemukset. Keskeisiä tulevaisuuden taitoja ovat kyky muodostaa selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita, taito työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, kyky löytää hyödyntämättömiä mahdollisuuksia ja löytää ratkaisuja haasteisiin (Salmela-Aro, 2018, s. 9).

Motivaatio on keskeisessä roolissa Halisen ja kollegojen (2016) oppimiseen vaikuttavat keskeiset tekijät -mallissa (ks. Kuvio 3). Mallissa motivaatioon vaikuttavat kiinnostus, tunteet, uskomukset, minäkäsitys ja pystyvyyskokemukset. Motivaatio vaikuttaa kognitiivisiin komponentteihin ja tehtävään sitoutumiseen ja oppimiseen. Motivaatio on oppimisen perusta. Oppijan tulee kokea, että oppiminen on merkityksellistä hänelle. Motivaation kehittymistä tukevat kyvykkyys, vapaaehtoisuus ja yhteenkuuluvuus. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että nämä tekijät ovat läsnä jokaisen oppijan oppimisessa.

3.6 Opettajan ja oppijan välinen pedagoginen suhde

Opettajan ja oppijan välinen pedagoginen suhde on oppimisen, kasvattamisen ja ohjaamisen ydinasia. Oppijan oppimisen ja ajattelun kehittymisen kannalta opettajan ja oppijan välinen pedagoginen suhde on merkityksellinen. Opettajan tulee välittää, auttaa, rohkaista, kannustaa, ja huolehtia yksittäisistä oppijoista ja ryhmistä. Opettajan tulee nähdä ja ymmärtää oppijan tilanne, mikä puolestaan vaatii oppijoiden tuntemisen. Opettajan pedagogista osaamista on tahdikkuus, huomaavaisuus ja hienotunteisuus (Halinen ym., 2016, s. 204).

Opettajan tulee nähdä oppija kehittyvänä ja arvokkaana persoonana. On huomionarvoista, että oppija tuntee luottamusta opettajaa kohtaan ja tuntee, että hän on hyväksytty sellaisena kuin hän on. Opettajan tulee toimia valmentajan tavoin tukemalla ja ohjaamalla oppijaa toimimaan aktiivisesti oman elämän, oppimisen ja hyvinvoinnin rakentajana. Opettajuuden keskeisin tavoite on vahvistaa oppijan elinikäisen oppimisen taitoja, itseluottamusta ja itsensä johtamisen taitoja (Kallio, 2016, s. 52–53). Opettajan antama yksilöity ja toistuva palaute auttaa oppijaa rohkaistumaan ajattelemaan ja ponnistelemaan (Halinen ym., 2016, s. 215).

Opettajien odotuksien välittyminen oppijoille tapahtuu luokassa vuorovaikutustilanteissa ja pedagogisissa järjestelyissä. Korkeat odotukset omaavat opettajat laittavat kyvyiltään erilaisia oppijoita työskentelemään yhdessä, edistävät oppijoiden aktiivisuuden kehittymistä, selostavat huolellisesti uudet toimintatavat, antavat oppijoille selkeää palautetta, ohjaavat käyttäytymään positiivisesti ja opettaja kysyy paljon avoimia kysymyksiä. (Swinson & Harrop, 2012, s. 109.)

Wenström, Uusiautti ja Määttä (2018) tuovat artikkelissaan esille, että ammatilliset opettajat mainitsivat opiskelijoiden olevan yksi päätekijä heidän innostumisen lähteenä. Opettajilla ja opiskelijoilla on innostumisessa vastavuoroinen suhde. Opettajat olivat huomanneet, että heidän innostuksensa lisäsi opiskelijoiden motivaatiota ja opintoihin sitoutumista. Opiskelijoiden kiinnostus ja motivaatio puolestaan innosti opettajia. Innostuminen syntyy yhteisöllisesti (Wenström, Uusiautti & Määttä, 2018, s. 255).

Erityisopetuksessa erityisesti korostuu opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutuksen merkitys. Uusiautti ja Määttä (2018) tuovat esille, että erityisopetuksessa päätavoitteena tulee olla hyvä elämä ja hyvinvointi. He käyttävät käsitettä ”caring teaching”, välittämiseen keskittyvä opetus, jonka tulisi olla erityisopetuksen ydintä. On mahdollista, että erityisopetuksessa oppijan vahvuudet voivat jäädä näkyvien ongelmien varjoon. Opettajan keskeinen tehtävä on

huolehtia siitä, että oppijan vahvuudet ja lahjakkuus huomioidaan joka päivä. Opettajan toiminta tulee olla myönteisesti suuntautunutta ja hyvinvointia edistävää ja yksilöllisesti oppijalle suunnattua. Uusiautti ja Määttä (2018, s. 267–268) nostavat esiin Seligmanin vuonna 2009 ilmestyneessä teoksessa *Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions* esittämän ajatuksen, jonka mukaan hyvinvointia pitäisi voida opettaa kouluissa kolmesta syystä: se vähentää masentuneisuutta, lisää tyytyväisyyttä elämään ja se auttaa oppimaan paremmin sekä lisää luovaa ajattelua. Uusiautti ja Määttä (2018) painottavat, että opettajalta vaaditaan hienotunteisuutta ja tilannejoustavuutta, jotta jokaisen oppijan tapa oppia ja osaamisen taso saadaan selville (s. 267–270).

Halisen ja kollegojen (2016) teorianmallissa on mainittu opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus (ks. Kuvio 3). Se on liitetty Opetukselliset työtavat -tekijään ja sillä on vaikutusta Kognitiivisiin komponentteihin sekä Oppimistavoitteisiin ja oppimistehtävien ominaisuudet -tekijään. Opettajan pedagoginen toiminta, asenteet, odotukset ja käyttäytyminen vaikuttavat merkittävästi oppijan oppimiseen, minäkuvan rakentumiseen sekä oman kyvykkyyden ja osaamisen arvioimiseen. Nämä vaikuttavat oppijan arvioon omien resurssien riittävydestä ottaa vastaan uusia oppimisen haasteita. Pedagoginen vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä vaikuttaa vahvasti oppijan resurssien hyödyntämiseen ja oppimisen etenemiseen. Opettaja on vastuullinen toimija tunneilmaston luomisessa. Opettajan innostuminen ja myönteiset tunteet opiskelijoita ja omaa työtä kohtaan vaikuttavat opiskelijoiden tunteisiin merkittävästi. Opettaja omalla esimerkillään ja myönteisellä tunnelatauksellaan tartuttaa myönteisiä tunteita opiskelijoihin. Syntyy myönteisten tunteiden hyvä kehä.

3.7 Yhteisöllisyys ja oppiminen

Yhteisöllisyys tukee ja edistää oppijan tiedon rakentamista ja oppimista. Toimijoiden yhteistyön ja vuorovaikutuksen ansiosta tieto välittyy ja strukturoituu uudella tavalla. Oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja reflektio motivoi ja auttaa ymmärtämään asioita. Ihmisten välinen yhteys edistää oppimista ja ymmärtämistä. Vuorovaikutuksessa vaihdetaan tietoja, asenteita ja käsityksiä. Oppiminen ja ymmärtäminen perustuvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, joka aktivoi oppijan ajattelua tuottaen ymmärrystä, joka jäsentää ja strukturoi uutta tietoa (Kauppila, 2007, s. 115, 124). Sosiaalisessa kontekstissa oppijalla on mahdollisuus tuoda omat ajatteluprosessit julki itselleen ja muille. Sosiaalinen vuorovaikutus luo oppijalle mahdollisuuden reflektoida ajatusprosessejaan itsekseen tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä vuorovaikutusprosessit ovat merkityksellisessä asemassa oppimisessa. Niissä korostuvat jaettu vastuu ja sosiaalinen tuki (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 170–171).

Yhteisöllisyys ruokkii luovuutta. Luovuudella tarkoitetaan muun muassa mahdollisuusajattelua ja mielikuvituksen käyttämistä, uskallusta kokeilla ja testata, löytää yhteyksiä asioiden välille ja vaihtoehtojen näkemistä. Yhteisöllisyyden tunnuspiirteitä ovat yhteinen tekeminen, toisilta oppiminen ja ideoiden jalostaminen yhdessä (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2011, s. 13–16).

Yhteisöllisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa oppijan oppimiseen. Neuvostoliittolaisen L.S. Vygotskyn (1896–1934) keskeinen pedagogisen ajattelun malli on lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZPD). Oppijan oppimisen alaraja muodostuu sen mukaan mitä oppija osaa jo itsenäisesti. Yläraja määrittyy sen mukaan, mihin oppija pystyy osaavan sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla. Tämä rajojen välinen alue on lähikehityksen vyöhyke eli oppijan kehitysvalmiudet tietyssä asiassa. Vygotsky painottaa opetuksen merkitystä, sillä opetuksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle laajentaen sitä. Vygotsky toteaaakin, että ”opetuksen tulisi edeltää kehitystä, ei seurata sitä.” (viitattu lähteessä Rauste-von Wright ym., 2003, s. 160).

Ihminen on sosiaalinen olento, joka kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihminen kehittyy minäksi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kyky kommunikoida eri tavoilla on keskeistä vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Vygotskyn lähikehitysvyöhyke -ajattelun mukaan opetuksen tulisi aktivoida aktuaalisen ja piilossa olevan potentiaalisen tason välistä aluetta. Lähikehityksen vyöhykkeellä on oppijan mahdollista oppia enemmän vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuin itsekseen, jolloin puhutaan välitetystä oppimisesta. Vuorovaikutuksessa opitut asiat siirtyvät omaksi toiminnaksi eli toisin sanoen oppija kykenee selviytymään vastaavista tilanteista itsenäisesti (Halinen ym., 2016, s. 201–202, 207).

Yhteisöllisyys edistää yhteistyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen oppimista. Oppijat saavat yhteisössä toimiessaan tietoa niistä sosiaalisista taidoista, jotka toimivat hyvin ihmisyyhteisössä sekä niistä taidoista, jotka ovat kehittymättömiä ja vahingollisia. Yhteistyötaitoihin kuuluvat aggressiivisuuden hallitseminen, ystävyys-suhteiden solminen sekä toimiminen rakentavasti yhdessä. Sosiaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen on moniulotteinen asia. Opettamisessa tulee ottaa huomioon oppijoiden taitotaso, motivaatiotaso, ryhmädynamiikka sekä ryhmässä vallitsevat arvot (Kauppila, 2007, s. 161–163).

Halisen ja kollegoiden (2016) teorianmallissa (ks. Kuvio 3) yhteisöllisyys -tekijää ei ole mainittu, joten teorianmallia voi kuvata oppijakeskeiseksi. Sosiokonstruktiivisessa oppimisessa painotetaan yhteisöllisyyttä yhtenä oppimiseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä. Yhteisöllisyys nähdään oppimisen voimavarana, jota opettajan tulee hyödyntää tietoisesti, sillä yhteisöllisyys jalostaa oppijan tietorakenteita ja edistää ymmärrystä. Huomionarvoista on myös se, että ryhmän toimivuus ja yhteisöllisyys tukevat oppijan lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuuksien hyödyntämistä. Yhteisöllisyyden tuoma tunne osallisuudesta edesauttaa oppijan rohkeutta tehdä uudenlaisia oppimistekoja. Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyyttä tukevat opetusmenetelmät antavat oppijoille mahdollisuuden tehdä yhdessä, oivaltaa ja oppia yhdessä.

3.8 Oppimiskokemusten merkitys oppimisessa

Oppimisessa on kyse oppijan kasvusta ja kehittymisestä, jolloin oppija rakentaa oman henkilökohtaisen teorian todellisuudesta (Soini, 2001, s. 3). Oppiminen perustuu oppijan ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Tietoisuus omasta minästä aktiivisena toimijana mahdollistaa omien intentioiden, motiivien ja tietojen pohtimisen sekä oman sisäisen toiminnan tiedostamista. Tarkoituksenmukainen oppimistoiminta perustuu oppijan kykyyn arvioida mitä hän osaa ja ymmärtää ja mitä ei osaa ja mitä ei ymmärrä, toisin sanoen oppija kykenee itsereflektioon. Itsereflektion avulla saadaan uutta, omaa minää koskevaa tietoa, jonka myötä avautuu uusia näköaloja omaan toimintaan. Itsereflektio mahdollistaa omien tietojen ja taitojen käyttämisen uusilla alueilla sekä oman minän kehittämisen (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 66–68).

Oppimiseen liittyy kokemuksellisuus. Oppimisprosessissa oppijan aikaisempi kokemus saa uutta merkityssisältöä, jolloin uudet kokemukset muuttavat sen hetkisiä olemassa olevia tietoja, taitoja, asenteita, ajattelutottumuksia tai toimintatapoja. Kokemus välittää tietoa uuden oppimisesta eli kokemustiedon ja uuden tiedon yhdistymisen seurauksena oppijassa tapahtuu muutos (Siljander, 2015, s. 60). John Dewey on todennut: ”We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience.” Me emme opi kokemuksista. Opimme reflektoimalla kokemuksia (viitattu lähteessä Fink, 2016, s. 12).

Soini (2001) on omassa tutkimuksessaan selvittänyt, mitkä asiat vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin siitä, että oppimiskokemuksista syntyy antoisia. Tutkimuksessa opiskelijoiden esille tuomista antoisista oppimiskokemuksista muodostuivat seuraavat kategoriat: emotionaalinen sitoutuminen oppimistapahtumaan, reflektio, mahdollisuus tutkia asioita erilaisista

näkökulmista, autonomia, yhteistoiminta vertaisten tai asiantuntijan kanssa ja dialogi. Oppijalle antoisa, merkityksellinen oppimiskokemus oli samalla yksilöllisen autonomian ja yhteisöllisen liittymisen mahdollistama sosiaalinen tapahtuma (Soini, 2001, s. 5–6).

Opettajan rooli oppimiskokemusten syntyisessä on merkittävä. Ohjauksen avulla voidaan muokata oppijan oppimiseen vaikuttavia uskomuksia, esimerkiksi mitä oppija ajattelee omista kehittymisen mahdollisuuksistaan, oppimisesta ja tulevaisuudestaan. Oppijan kokemukset vaikuttavat oppijan oppimiseen ja mahdollisuuteen kasvaa täyteen mittaansa. Oppijalle annettu palaute sekä oppimisen ohjauksen ja tuen vaikuttaa oppijan asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. Huomionarvoista on, että oppijat tarvitsevat erilaista ohjausta erilaisissa tilanteissa. On tärkeää korostaa ihmisen olemusta avoimena ja kehittyvänä kokonaisuutena (Halinen ym., 2016, s. 77–78, 210). Finkin (2016) mukaan opettaja voi vaikuttaa merkittävästi oppijoiden oppimiskokemuksiin opettamalla heille meta-taitoja, suunnittelemalla miten kursien oppimistavoitteet saavutetaan, hyödyntämällä tehokkaasti pienryhmiä oppimisessa, toteuttamalla yhdessä oppijoiden kanssa yhteistyötä järjestöjen kanssa ja ymmärtämällä, että opettaja johtaa, ohjaa ja tukee oppijan oppimisprosessia vastuullisesti (s. 3, 6, 9, 11, 13).

Dweckin teoria painottaa ihmisen ajattelutavan vaikutuksia oppimiseen ja motivaatioon. Teorian mukaan ihmisen toimintaa ja motivaatiota ohjaa kaksi ajattelutapaa: kasvun ajattelumalli (growth mindset) ja muuttumaton ajattelutapa (fixed mindset). Kasvun ajattelu painottaa ihmisen kykyä oppia uutta ja kehittää älykkyyttään ja lahjakkuuttaan (viitattu lähteessä Tirri, Kuusisto & Laine, 2018, s. 65–66).

Muuttumaton ajattelutapa tarkoittaa passivoivaa ajattelutapaa, jossa uskotaan, että älykkyyys on syntymässä annettu kyky, eikä siihen voi vaikuttaa. Oppimiskokemukset voivat muovata oppijan ajattelutapaa eli käsityksiä ja uskomuksia omista oppimiskyvyistä sekä käsitystä siitä kuinka hän itse voi vaikuttaa omaan oppimiseen. Oppimiskokemukset voivat joko aktivoida oppimaan tai passivoida oppijaa (Halinen ym., 2016, s. 85).

Kasvun ajattelutapa ja muuttumaton ajattelutapa ilmaisevat oppijan uskomusta itsestään oppijana. Uskomusmallin kehittymiseen vaikuttavat kasvu ympäristö ja kokemukset. Perhe, koulu ja läheiset ihmiset vaikuttavat merkittävästi uskomuksiin. Uskomusmalli voi myös vaihdella tilannekohtaisesti. Onnistumiset ja myönteiset oppimiskokemukset edistävät kasvun ajattelumallin mukaista oppimista (Halinen ym., 2016, s. 92).

Halisen ja kollegojen teorianmallissa (ks. Kuvio 3) oppimiskokemukset liittyvät oppimiseen vaikuttaviin keskeisiin tekijöihin. Oppimiskokemukset vaikuttavat oppijan motivaatioon ja kognitiivisiin komponentteihin. Lisäksi opettajan valitsema opetukselliset työtavat vaikuttavat oppimiskokemuksiin. Oppijan oppimistavoitteet ja -tehtävien sisältö vaikuttavat oppimiskokemuksiin ja ajattelutapaan merkittävästi. Oppimiskokemuksiin vaikuttavat oppija itse sekä ympäristö. Oppimiskokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja oppijan tietoisena toiminnan analysointina. Kokemukset synnyttävät uutta tietoa ja uusia taitoja. Oppijan oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna on merkityksellistä analysoida omaa oppimistoimintaa, jotta tunnistaa oppimistoiminnan muutoksen ja kykenee sitä kautta kehittymään oppijana. Oppimiskokemukset luovat pohjan oppijan minäkäsityksen ja pystyvyyskokemuksen syntymiselle.

4 Tutkimusmetodologia ja toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen toteuttamisen kokonaisuutta. Ensimmäiseksi esitellään tutkimuksessa käytetyn fenomenografisen tutkimusmenetelmän pääpiirteitä. Tämän jälkeen tuodaan esille tutkimusongelma tutkimusky-symyksineen ja kuvataan kuinka tutkimusaineisto on kerätty ja analysoitu.

4.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografia

Fenomenografinen tutkimusote on yleinen kasvatustieteessä. Se on metodologinen menetelmä että analyysimenetelmä (Niikko, 2003, s. 7). Fenomenografian avulla voidaan tunnistaa, formuloida ja selvittää erityisesti oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyviä ilmiöitä (Perunka, 2015, s. 69). Fenomenografiassa tarkastellaan ihmisen käsityksiä, tunteita, ajattelua ja mielikuvia maailmasta ulkopuolisen tarkkailijan silmin. Tutkittava ilmiö voidaan käsittää ja kokea eri tavoin. Lähtökohtana on yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin (Marton & Booth, 1997, s. 136; Niikko, 2003, s. 13–15.) Fenomenografinen tutkimusmenetelmä sopii erityisen hyvin käsitysten kuvaamiseen.

Tutkimusmenetelmänä käytetään laadullista fenomenografista tutkimusmenetelmää. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisestä suhteesta. Fenomenografian lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan on olemassa yhteinen todellisuus. Tämä todellisuus koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. Fenomenografia tutkimusmenetelmän tavoitteena on löytää ja kuvata käsitysten eli ajattelutapojen erilaisuutta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165).

Keskeinen käsite fenomenografiassa on käsitys. Käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä ja siinä on kysymys yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta. Käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja, joissa yksilö muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä rakentaen niistä kokonaisuuksia ja selittäen niitä. Käsitykset syntyvät kokemusten kautta ja niiden luonne on suhteellinen, jolloin ne saavat merkityksensä kokonaisuuksista ja ne rakentuvat sosiaalisesti. Yhteenvetona voi todeta, että kokemukset ovat elettyjä ja koettuja asioita ja käsitys ovat kokemuksen perusteella syntynyt ajatus. Käsitysten välisten erojen ymmärtämisen kannalta on merkityksellistä huomioida niiden ilmenemisyhteydet. Fenomenografiassa mielenkiinto

erityisesti kohdistuu siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–166; Perunka, 2015, s. 68–69). Marton ja Booth korostavat, että ilmiöön liittyvät vaihtelevat käsitykset ovat tärkeitä (Marton & Booth, 1997, s. 124). Martonin mukaan ”käsitys on mielensisältö ja heijastaa kokemusta ilmiöstä sellaisena kuin tutkittavat henkilöt sen kokevat” (viitattu lähteessä Niikko, 2003, s. 26). Fenomenografiassa teoriaa ei käytetä käsitysten luokittelussa eikä teoriasta johdettujen ennakko-oletusten testauksessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, s. 123).

Fenomenografia tutkimukseen kohdistetaan myös kritiikkiä. Metsämuuronen (2003) tuo esille teoksessaan käsitysten muuttuvan luonteen, jonka seurauksena tutkimuksessa saadaan esille vain käsityksien poikkileikkaus. Lisäksi käsitykset ovat kontekstisidonnaisia, jolloin käsitykset saattavat saada eri merkityksiä eri yhteyksissä. Myös erilaisten käsityksien arvottaminen oikeaan, väärään tai kehittyneimmäksi, on haasteellista (Metsämuuronen, 2003, s. 176).

Perungan (2015) mukaan fenomenografiassa on kaksi tiedon tasoa: ensimmäisen asteen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan maailmaan suoraan ja tavoitteena on kuvata maailmaa sinänsä. Toisen asteen näkökulmassa tulkitaan ihmisten käsityksiä maailmasta (Perunka, 2015, s. 69). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija etsii ja määrittelee aineistosta merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköllä tarkoitetaan aineistossa olevaa ajatuksellista kokonaisuutta. Ajatuksellisten kokonaisuuksien hahmottamisessa apuna voidaan käyttää tutkimuksen keskeisiä teemoja, jotka toimivat tutkimuksen ajatuksellisena kehikkona. Teemoittelu siis auttaa tulkintaa kohdistumaan ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167).

Toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi. Tavoitteena on tunnistaa samanlaiset ja erilaiset ilmaukset. Tässä vaiheessa tutkijan on määriteltävä kuvauskategorioiden rajat eli tutkija määrittelee kuvauskategorioiden sisällöt. Kategorioiden kuvaukset sisältävät käsityksien erilaiset piirteet sekä niiden sisäisen rakenteen. Kategorioiden laadulliset erot on oltava hyvin selkeitä, jotta ne eivät mene limittäin toistensa kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168).

Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä muodostetaan kokonaiskuvaa kategoriajärjestelmän avulla. Niikko (2003) korostaa, että toisen asteen näkökulmassa korostetaan variaatiota. Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää erilaiset tavat kokea ja käsittää tutkimuksen kohteena

oleva ilmiö (Niikko, 2003, s. 25). Martonin ja Boothin (1997) mukaan kategorioiden on oltava suoraan yhteydessä tutkittavaan ilmiöön ja niiden on erotuttava selkeästi toisistaan. Kategorioiden on myös oltava loogisessa ja hyvin usein myös hierarkisessa suhteessa toisiinsa. Kategorioiden määrä tulee pitää vähäisenä, sillä muutama kategoriakokonaisuus on käyttökelpoinen kuvaamaan aineiston kriittisiä vaihteluita (Marton & Booth, 1997, s. 125).

Kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Horisontaalisissa systeemeissä kategoriat ovat saman arvoisia, jolloin kategorioiden sisällöt ovat erilaisia. Vertikaalisissa systeemeissä kuvauskategoriat voidaan järjestellä tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkisissa systeemeissä kuvauskategoriat ovat eri tasoisia käsitysten sisällön tai rakenteen kehittyneisyyden perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

4.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Oppimiseen liittyviin teorioihin tutustuminen auttoi hahmottamaan mitä oppimisessa tapahtuu ja mitkä tekijät ovat vaikuttamassa nykykäsityksen mukaan oppimiseen. Tutkimusongelma muotoutui käytännön opettajan työssä. Opettajan työn ydintä on löytää ne keinot ja tavat toimia, jotka auttavat oppijaa oppimaan. Tutkimuskysymysten muotoilu perustuu kuviossa 2 esitettyyn taustateorian ja tutkimuksen yhteyteen. Kuviossa 2 esitetyistä Oppimiseen vaikuttavat tekijät -kokonaisuudesta syntyy tutkimukselle empiirisen toteuttamisen lähtökohdat: miten oppija voi edistää omaa oppimistaan, miten opettaja voi edistää oppijan oppimista ja miten ryhmä/yhteisöllisyys voi edistää oppijan oppimista.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytetään fenomenografiaa. Tähän pro gradu -tutkielmaan fenomenografia sopii erityisen hyvin. Tutkimusongelma liittyy käsityksiin, joita erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on oppimista edistävästä tekijöistä. Tavoitteena on tutkia verbaalisesti ilmaistuja ilmaisuja ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografia soveltuu hyvin käsitysten tutkimiseen ja tämän tutkimuksen tutkimusongelman ratkaisemiseen. Tutkittava ilmiö liittyy opiskelijoiden kokemuksiin oppimisesta ja kouluarjesta. Kokeemuksen ja reflektion kautta heille muodostuu käsitykset oppimista edistävästä tekijöistä. Fenomenografian avulla saadaan uutta tietoa ammatillisen koulutuksen ja erityisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimisen tukemiseen ja edistämiseen. Uusinta tietoa voi-

daan hyödyntää pedagogisessa kehittämistyössä sekä suoraan opettajan työssä. Tätä tutkielmaa tehdessä ammatillisen koulutuksen reformi on ollut voimassa vuoden. Uutta tietoa tarvitaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, jotta reformin hengen mukainen yksilöllisyys ja ammatilliset osaamistavoitteet oppimisessa toteutuisivat.

Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten avulla ohjataan tutkimuksen ajatustyötä ja toimintaa. Ne ohjaavat kokonaisvaltaisesti tutkimuksen toteuttamista tutkimussuunnitelman laatimisesta tutkimuksen lopullisen arvon ja onnistumisen pohdintaan. Tutkimusongelma on muotoiltu kysymykseksi: millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa? Tutkimusongelma on jaettu kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan?
2. Miten opettaja edistää oppimista?
3. Miten ryhmä edistää oppimista?

Teoreettinen viitekehys, fenomenografinen orientaatio ja tutkimusongelma tutkimuskysymykseen muodostavat tutkimusasetelman, joka kuvataan kuviossa 5.



Kuvio 5. Tutkimusasetelma: oppimista edistävät tekijät.

4.3 Aineiston keruu teemahaastattelujen avulla

Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan haastattelu on joustava tapa saada tietoa suoraan haastateltavalta. Suora kontakti mahdollistaa myös ei-kielellisten viestien tulkinnan ja niiden liittäminen käsityksiin. He korostavat haastateltavan olevan subjekti, joka on aktiivinen, merkityksiä luova osapuoli. Haastattelun aikana voidaan selventää vastauksia ja syventää saatuja tietoja. Hirsjärven ja Hurmeen näkemykset haastattelun eduista ovat muun muassa mahdollisuudet motivoida henkilöitä haastattelun aikana, auttaa haastatteluteemojen ymmärtämisessä sekä säädellä haastatteluteemojen keskustelujärjestystä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 34–36).

Tutkimuksen aineisto kerättiin tekemällä yksilöhaastatteluja. Haastattelut toteutettiin teemahaastattelumuodossa toukokuussa 2018. Hirsjärvi ja Hurme (2015) kuvaavat teemahaastattelun kohdentuvan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Menetelmän avulla saadaan tietoa haastateltavien elämysmaailmasta ja näkemyksiä tilanteista (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47–48).

Hirsjärvi ja Hurme (2015) kuvaavat haastattelun teema-alueiden olevan pelkistettyjä ja iskusanamaisia luetteloita. Niiden avulla tuotetaan varsinaiset haastattelukysymykset. Teema-alueet toimivat haastattelutilanteessa muistilistana ja keskusteluja ohjaavina ydinasioina (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 66). Hakalan (2015) mukaan teemahaastattelun kysymykset eivät ole tarkkoja ja tietyssä järjestyksessä esitettäviä, vaan teema-alueet käydään läpi haastateltavan kanssa vaihtelevassa järjestyksessä (Hakala, 2015, s. 29).

Tutkija oli ennen haastatteluja miettinyt haastattelussa käsiteltävät aiheet eli teemat, joista keskustellaan haastateltavien kanssa. Haastattelujen teemoittelu perustuu teoreettiseen viitekehykseen, fenomenografiaan, tutkimusongelmaan, tutkimuskysymyksiin sekä tiivistettyyn näkemykseen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (ks. Kuvio 2). Näin on saatu haastattelun teemat kiinnitettyä teoriataustaan ja fenomenografiseen tutkimukseen. Tutkimuksen teemahaastattelun teemat on esitetty tutkimuskysymyksittäin seuraavasti:

1. Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan?

- Opiskelijan käsitys omasta oppimisprosessista: minä oppijana, oppimiseen innostuminen, oppimisessa edistyminen, tieto omasta oppimisesta, oppimisen merkitys tulevaisuuden kannalta

2. Miten opettaja edistää oppimista?

- Opettaja opiskelijan oppimisen edistäjänä: hyvä opettaja, opettaja innostajana, opettaja oppimisprosessin ohjaajana, opettajan merkitys

3. Miten ryhmä edistää oppimista?

- Ryhmä opiskelijan oppimisen edistäjänä: hyvä ryhmä, ryhmä oppimisen edistäjänä, ryhmä innostajana, ryhmän merkitys

Haastatteluteemat tukevat ja sujuvoittavat haastattelutilanteessa tutkijan toimintaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Ne auttavat tarvittaessa haastattelun kulkua ja ilmiöön liittyvien käsitysten esille saamisessa. Edellä esitettyjä teemoja ei esitetä haastateltaville, vaan ne toimivat ainoastaan tutkijan haastattelun tukena.

Tutkimuksessa haastateltiin viittä erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa, jotka opiskelevat Ammattiopisto Luovissa. Jokaisella haastateltavalla on määritelty erityisopetuksen peruste sekä on laadittu henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Tutkimukseen valittiin haastateltavaksi opinnoissaan eri vaiheessa olevia opiskelijoita, jotka olivat haastatteluhetkellä täysi-ikäisiä. Oletuksena on, että täysi-ikäisille opiskelijoille on jo kertynyt kokemusta opiskelusta ja heillä on kehittynyt käsitys siitä mitkä seikat edistävät heidän oppimistaan. Täysi-ikäinen haastateltava voi itse päättää osallistumisestaan ja allekirjoittaa tutkimukseen osallistumiseen liittyvän hyväksymislomakkeen.

Muita haastateltavien valintakriteerejä täysi-ikäisyyden lisäksi olivat koulutusala ja erityisopetuksen peruste. Tutkimukseen valittiin haastateltavia kahdelta koulutusaltalta yhteensä viisi. Näiden koulutusalojen opiskelijoilla on hyvät valmiudet ilmaista ajatuksiaan ja käsityksiään, koska heidän tutkintojen osaamisvaatimuksissa edellytetään vuorovaikutustaitojen hallintaa. Erilaiset erityisopetuksen perusteet omaavat haastateltavat varmistavat monipuolisen kuvan syntymisen tutkittavasta ilmiöstä. Tämä seikka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen valittiin myös molempien sukupuolien edustajia.

Haastateltavien hankinta hoidettiin ryhmien luokanvalvojien avulla. Luokanvalvojille lähetettiin sähköpostiviesti, jossa kerrottiin tutkimuksen perustiedot. Toiveena oli myös, että haastateltava kykenee suulliseen ilmaisuun ja jaksaa tunnin verran olla haastateltavana. Luokanvalvojat ilmoittivat tutkijalle haastatteluun osallistuvien halukkaiden nimet. Haastateltaviin

otettiin yhteyttä sähköpostitse ja sovittiin haastatteluajankohta ja -paikka. Osa haastatteluun tulijoista halusi lisätietoja haastattelun sisällöstä ja toteuttamisesta. Tutkija antoi lisätietoja sähköpostitse ja puhelimitse.

Ennen haastattelun aloittamista tutkija esitteli itsensä, kävi läpi haastatteluun liittyvät käytännön asiat ja tutkimuksen eettiset ohjeet. Tutkija kertoi haastateltavalle tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista, haastattelun voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa, haastattelu nauhoitetaan ja että haastattelusta voidaan esittää otteita tutkimuksen raportoinnissa. Lisäksi korostettiin, että tutkijaan voi ottaa yhteyttä mikäli tulee kysyttävää. Haastateltavalle kerrottiin myös tutkimuksen aihe ja mihin tutkimuksen aineistoa käytetään. Tämän jälkeen tutkittiin yhdessä tutkimuslupalomake ja tutkija vastasi mahdollisiin kysymyksiin. Jokaiselta haastateltavalta pyydettiin allekirjoitus kirjalliseen tutkimuslupaan (ks. Liite 1), jossa kerrotaan muun muassa aineiston käsittelyyn ja säilytykseen liittyvät asiat. Lopuksi haastateltava allekirjoitti tutkimuslupalomakkeen ja sai itselleen oman tutkimuslupakappaleen.

Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä teemahaastattelumenetelmää. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Teemahaastattelu valikoitui aineiston keruumenetelmäksi, sillä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden joukossa on yksilöitä, joilla on lukivaikeus, hahmotushäiriö tai keskittymisen haasteita, jolloin kirjallisten kysymysten ymmärtämisessä ja kirjalliseen kyselylomakkeeseen keskittymisessä ja vastaamisessa voi olla haasteita. Keskustelumuotoinen teemahaastattelu aktivoi haastateltavia ja tutkija pystyi keskustelun aikana selventämään kysymyksiä ja motivoimaan vastaajaa.

Haastattelujen aikana tutkijan oli kiinnitettävä erityisesti huomiota turvallisen, myönteisen ja rennon tunnelman luomiseen. Lisäksi haastateltavan ja tutkijan vuorovaikutuksen laadulla on merkittävä vaikutus haastattelun onnistumisessa. Hirsjärvi ja Hurme (2015) korostavat, että nuorten haastattelutilanteessa on erityisen tärkeää olla kiinnostunut nuoresta ja nuoren mielihiteistä. Tavoitteena on, että nuori kokee olevansa tutkijan apuri (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 132). Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden terveydentila ja jaksaminen oli huomioitava tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimuksessa haastateltiin viittä opiskelijaa. Aineiston analyysia tehtiin koko aineiston keruun ajan. Tuloksena saatu analyysi määrittää milloin on kerätty riittävästi aineistoa. Kun aineistoa on riittävästi, on saavutettu saturaatio (Hakala, 2015, s. 41).

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 52 A4-sivua (Arial 12, riviväli 1,5, marginaalit oikea ja vasen 2 ja ylä- ja alamarginaalit 2,5). Haastattelut kestivät 28 minuutista 33 minuuttiin. Haastattelupaikkana oli Ammattiopisto Luovin opiskelijavaikuttamisen tila, joka oli viihtyisä,

opiskelijoiden sisustama, ilmava tila. Se sijaitsi rauhallisen käytävän varrella, joten häiritseviä ääniä ei kantautunut haastattelutilaan. Haastattelutilanteet sujuivat ilman häiriöitä ja keskeytyksiä. Haastateltaville annettiin pseudonimet: opiskelija 1, opiskelija 2, opiskelija 3, opiskelija 4 ja opiskelija 5. Tutkimuksessa haastateltavien aineistonäytteissä käytetään tunnuksia O1, O2, O3, O4 ja O5. Pseudonimen avulla varmistetaan haastateltavien tunnistamattomuus.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

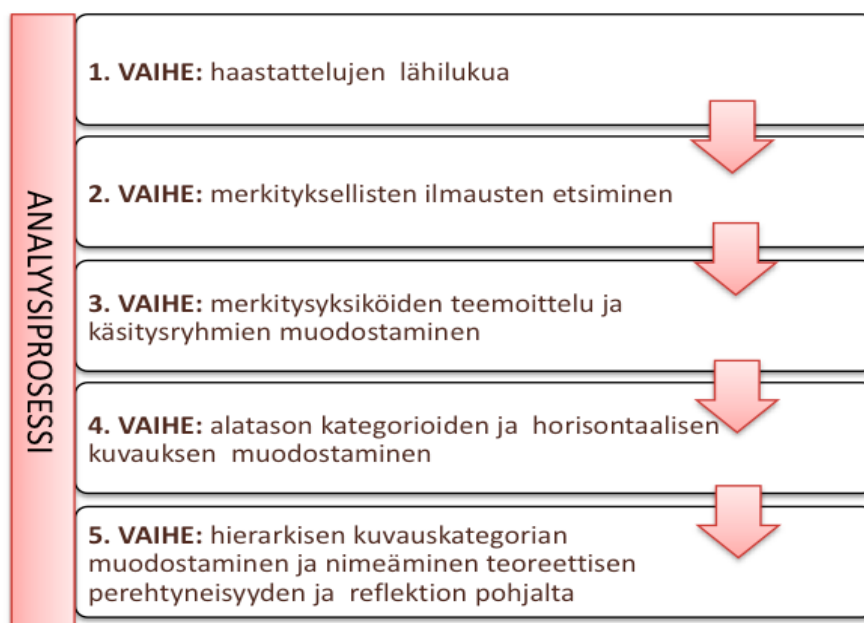
Perunka määrittelee väitöskirjassaan (2015) fenomenografisen tutkimuksen analysointivaiheet: litteroituun tekstiin tutustuminen, merkitysyksiköiden tunnistaminen, merkitysyksikköjen vertailu samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämiseksi, samanlaisten merkitysten ryhmittely samaan luokkaan, kategorian sisällön ja merkityksen esittely, kategorian nimeäminen ja kategorioiden erojen vertailu. Perunka painottaa, että vaiheet eivät etene suoraviivaisesti esitetyssä järjestyksessä, vaan tutkija palaa edellisiin vaiheisiin ja muokkaa kategorioiden sisältöjä ja merkityksiä analysoinnin edetessä (Perunka, 2015, s. 85–86).

Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografian periaatteiden mukaisesti. Haastatteluaineisto nauhoitettiin ja litteroitiin. Litterointi tarkoittaa nauhoitetun haastattelun puhtaaksikirjoittamista. Litterointi toteutettiin sanasta sanaan, tauot merkittiin kolmena pisteenä (...) sanoista irrallaan ja kesken jääneiden sanojen kohdalla käytettiin sanan jälkeen kahta pistettä. Litteroituun materiaaliin tutkija kirjasi haastattelun taustatiedot, kuten päivämäärän, haastateltavan pseudonimen, iän, sukupuolen ja haastateltavan erityisopetuksen perusteen sekä haastattelun keston. Tarkkojen taustatietojen kirjaamisen tavoitteena oli varmistaa aineistonäytteiden konteksti- ja aineistolähdetieto. Tämän jälkeen tekstiksi muutettu aineisto analysoitiin ja pyrittiin luomaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Teemahaastattelun avulla pyritään ymmärtämään ja saamaan käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena oli luoda kokonaisvaltainen kuva opiskelijoiden käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä. Oli maltettava antaa aineiston puhua. Tutkimusraportissa joissakin tekstilainauksissa on täydennetty tekstiä lisäämällä sulkuihin ymmärtämistä lisääviä käsitteitä. Esimerkkinä eräs tekstilaina: ”*No se (innostuminen) vaikuttaa hyvin. Siihen siis innostuminen. Jos on innoissaan jostain niin oppiikin paremmin*”.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti aineistosta muodostetaan kuvauskategorioita, joiden avulla eri käsitykset lajitellaan. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulman avulla hahmotetaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Toisen asteen näkökulman avulla tutkija pyrkii luomaan tulkintaa ihmisten erilaisista käsityksistä

ja niiden merkityssisällöistä (Rissanen, 2006). Perungan (2015) mukaan käsitteellisten kategorioiden on tulee olla toistensa poissulkevia, toisin sanoen kategorioiden välillä ei saa olla päällekkäisyyksiä (Perunka, 2015, s. 90).

Kaikki haastattelut tallennettiin sähköiseen muotoon ja ne litteroitiin Word-ohjelmaa hyödyntäen. Jokaisesta haastattelusta muodostettiin oma tiedostonsa. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Perungan (2015, s. 86) väitöskirjassa esitettyä selkeää fenomenografisen tutkimuksen analysoinnin vaiheiden kuvausta (ks. Kuvio 6).



Kuvio 6. Tutkimuksen analysoinnin vaiheet (mukaillen Perunka, 2015, s. 86).

Ensimmäinen vaihe: haastattelujen lähilukua

Ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena on merkitysyksiköiden etsiminen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–167). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija lukee aineistoa huolellisesti läpi useampaan kertaan. Lähilukuvaiheessa tehdään myös aineiston tulkintaa ja haetaan tutkimusongelman suuntaisia merkityksiä ja käsityksiä. Jo tässä vaiheessa aineistosta alkoi hahmottua merkitysyksiköitä, jotka kuvasivat oppijaan, opettajaan ja ryhmään liittyviä käsityksiä. Lukuprosessin aikana tutkija kirjoitti muistiin hahmotelmia käsitysryhmistä eli dokumentoi

memoja. Memot auttavat selkiyttämään aineistoa ja helpottivat merkitysyksiköiden sisältöjen avaamista.

On huomionarvoista, että antaa aineistolle vapauden puhua, sillä analyysiyksikköjen tunnistaminen vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. On tärkeää pitää tietoisesti mieli avoinna aineistosta esille tuleville käsityksille. Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat, että tulkinnan on kohdistuttava ajatukselliseen kokonaisuuteen, ei yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167). Martonin (1986) mukaan tutkijan ei tule kuvata maailmaa ja ilmiöitä sellaisena kuin ne ovat, vaan tutkijan on kuvailtava miten asiat ja ilmiöt ilmenevät ihmisille (Marton, 1986, s. 33). Se mitä ajatuskokonaisuuksia tai sanayhdistelmiä tunnistaa, merkitsee ja koodaa, toisin sanoen se mitä tutkija nostaa aineistosta esille kuvaamaan informanttien käsityksiä ilmiöstä, on merkittävää tutkimustuloksien kannalta.

Toinen vaihe: merkityksellisten ilmausten etsiminen

Toisessa vaiheessa etsittiin merkityksellisiä ilmaisuja tutkimusongelman suuntaisesti. Ilmaisut saattoivat olla muutaman sanan tai muutamien virkkeiden pituisia ajatuskokonaisuuksia. Ilmaisusta saattoi löytää useita merkitysyksiöitä useaan kategoriaan (Perunka, 2015, s. 87). Tässä vaiheessa tavoitteena oli vertailla ilmauksia toisiinsa ja luoda kategorioille rajat. Tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee käsityksiä ja muodostaa niistä kategorioita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Aineistoa lukiessa etsittiin merkityksellisiä ilmaisuja ja hahmoteltiin aineistosta esille tulevia teemoja. Hahmotelussa käytettiin apuna haastatteluteemoja, joita oli valmisteltu ennen haastattelujen aloittamista. Haastatteluteemat pohjautuivat tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin. Teemat toimivat ajatuksellisena kehikkona. Haastatteluteemoja olivat:

1. Opiskelijan käsitys omasta oppimisprosessista: minä oppijana, oppimiseen innostuminen, oppimisessa edistyminen, tieto omasta oppimisesta, oppimisen merkitys tulevaisuuden kannalta
2. Opettaja opiskelijan oppimisen edistäjänä: hyvä opettaja, opettaja innostajana, opettaja oppimisprosessin ohjaajana, opettajan merkitys
3. Ryhmä opiskelijan oppimisen edistäjänä: hyvä ryhmä, ryhmä oppimisen edistäjänä, ryhmä innostajana, ryhmän merkitys

Tämä vaihe vaati erityisesti tarkkaa haastattelujen lukemista. Tutkija merkitsi huolellisesti haastatteluaineistoon merkitykselliset ilmaisut sekä kirjasi muistiin teemojen luonnosteluideat. Tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä ei ole dokumentoitu kuinka moni haasteltavista ilmaisi kunkin kategorian mukaisia merkityksiä. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaan aineiston kvantitatiivinen kuvaus fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole välttämätöntä, koska tavoitteena on kuvata erilaisten käsityksien esiintymistä tutkittavassa ryhmässä (1994, s. 151).

Kolmas vaihe: merkitysyksiköiden teemoittelu ja käsitysryhmien muodostaminen

Tässä kolmannessa vaiheessa tutkittiin ja analysoitiin tarkasti merkityksellisten ilmaisujen käsityksiä. Huusko ja Paloniemi (2006) tuovat esille, että kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan merkitystä on kategoriajärjestelmän kattavuudella eli sillä, että se kattaa käsitysten vaihtelun. He myös korostavat, että käsitysten laadulliset erot ovat merkityksellisimpiä kuin niiden määrällinen painottuminen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Marton (1986) puolestaan on painotta, että jokaisen kategorian on liityttävä laajempaan kategoriarakenteeseen. Hänen mukaansa fenomenografian tavoitteena on löytää rakenteellinen systeemi, johon kaikki kategoriat sisältyvät. Kategoriarakenne auttaa ymmärtämään toisten ihmisten ymmärrystä (Marton, 1986, s. 34).

Perungan (2015) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tulee olla iteratiivinen ote, toisin sanoen lajittelu on oltava jatkuvaa ja vertailevaa kehittyvien kategorioiden välillä. Tavoitteena on looginen ja hierarkinen kuvauskategoriakokonaisuus. Olennaista on, että kategorioita ei suljeta liian aikaisin (Perunka, 2015, s. 89). Tämä analyysivaihe vaati aikaa ja huolellista teemojen ja kategorioiden vertailua aineistoon. Tutkija hahmotteli ja päivitti koko analyysiprosessin ajan kategorioiden sisältöjä sekä niiden nimeämisiä mahdollisimman sisältöjä kuvaaviksi.

Yksittäisistä käsityksistä alkoi kehittyä teemoja, joiden sisällöistä tunnistettiin samankaltaisia ja erilaisia teema-alueita. Samankaltaiset teemat ryhmiteltiin käsitysryhmiksi, ne värikoodattiin ja nimettiin loogisesti. Käsitysryhmän sisältö määriteltiin kirjoittamalla täsmällisesti auki millaisia käsityksiä ne sisälsivät (ks. Liite 2). Taulukossa 2 on kuvattu haastatteluaineiston perusteella syntyneet teemat ja niiden perusteella muodostetut käsitysryhmät. Yhdestä ilmaisusta saattoi löytyä merkitysyksiköitä useampaan käsitysryhmään. Keskeistä oli tunnistaa kaikki aineistosta oppimista edistäviä tekijöitä koskevat ilmaisut. Huuskon ja Paloniemen

(2006) artikkelissa painotetaan, että kategorioiden väliset erot on oltava selvät, jotta ei tule kategorioiden välisiä sisällöllisiä päällekkäisyyksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168).

Aineiston lajittelu, jäsentely ja ryhmittely perustuivat tutkimusongelmaan. Litteroidusta haastatteluista etsittiin merkityksellisiä ilmaisuja, jotka tutkija tulkitsi liittyvän tutkimusongelmaan. Merkinnot tehtiin haastattelumateriaaliin hyödyntämällä Word-tekstin käsittelyohjelmaa. Tietokoneen näytöllä oli yhtä aikaa originaali haastatteluaineisto ja uusi asiakirja, johon kerättiin käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Uudet asiakirjat nimettiin haastattelun pseudonimen mukaan, jotta konteksti- ja aineistolähdetieto säilyy.

Seuraavassa aineistoesimerkkejä merkitysyksiköiden teemoittelusta:

”No se (oppimisessa edistyminen) tuntuu totta kai hyvältä. **tunteet** varsinkin jos on semmonen alue mistä on tavallaan joskus on ollu heikompi puoli, totta kai se tuntuu hyvälle että tajuaa sen että on oppinu jotaki asioita, niin totta kai sen tuntee **tunteet** ja motivoi taas lissää opiskelemaan lissää samanlaisia asioita ja se tavallaan se tuo ihmisessä sellasen fiiliksen että se tykkää ja haluaa ja uskaltaa mennä epämukavuusalueelle.” **Tunteet+oppi+haaste** O3

”... sellainen jolta voi kysyä mitä vaan, kysymyksiä jos vaivaa, **pers** just sillai läsnäoleva ja **huomioiva**, **vv** Ja just se että neuvoo asioissa **osaa** ja just silleen osaa ottaa täälläki niin just sen yksilöllisyyden huomioon.” **pers+vv+osaa+yksi** O5

se että on tietoinen ketä siellä luokassa on. Niin se on tosi kova sana ko sehän sitä ilmapiiiriä parantaa.**oppi+ Tuntemus** Pystyy olemaan vähä niinku silleen aatella muitaki siinä mikä niitten ongelma on ja käyttäytyä vähä sen mukkaan kans.” **Tasa+vv+tuntemus** O1

Taulukko 2. Käsitryhmet ja niiden sisältämät teemat.

Käsitryhmet	Teemat
Oppimisen tavoitteellisuus ja merkityksellisyys (3 kpl)	Tavoitteet oppimiselle Ymmärtää oppimisen/opiskelun merkityksen Opiskelun/ oppimisen tuoma hyöty
Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen (12 kpl)	Tunnistaa omat oppimisen tavat Oppimisvaikeuksien kompensointitaito Motivaatio ja innostuminen Oppimisen kohde (aihe, ala) Positiiviset tunteet Omien vahvuuksien tunnistaminen Omien kehittämiskohteiden tunnistaminen Itsensä haastaminen Vastuu yhteistyön sujumisesta opettajan kanssa Aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta Pieni ryhmäkoko Turvallinen oppimisympäristö
Mielekäs arki (3 kpl)	Arjen hallintataidot, arjen sujuvuus Vapaa-aika Ihmissuhteet
Terveelliset elämäntavat (2 kpl)	Terveellinen ruokavalio, säännöllinen liikunta Säännöllinen vuorokausirytm, riittävä yöuni
Opettajan osaaminen (6 kpl)	Opettajan vuorovaikutustaidot Opettajan substanssiosaaminen Opettajan pedagoginen osaaminen Yksilöllisyyden huomiointi Arkiset työskentelyratkaisut Henkilökohtainen ohjaus
Opettajan asenne (3 kpl)	Opettaja tukee, kannustaa ja innostaa opiskelijaa Opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin Opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön
Opettajan persoona (1 kpl)	Opettajan persoona
Ryhmän vuorovaikutussuhteet (6 kpl)	Auttaminen Tasa-arvo Vuorovaikutus opiskelijoiden kesken Ryhmän jäsenet tuntevat toisensa Ryhmän jäsenyys ja osallisuus Ryhmä kannustaa
Ryhmän ilmapiiri (1 kpl)	Ryhmän hyvä ilmapiiri

Haastatteluaineistosta löytyi kaikkiaan 37 teemaa ja niistä muodostui yhdeksän käsitryhmää:

- oppimisen tavoitteellisuus ja merkityksellisyys
- oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen
- mielekäs arki
- terveelliset elämäntavat
- opettajan osaaminen
- opettajan asenne
- opettajan persoona

- ryhmän vuorovaikutussuhteet
- ryhmän ilmapiiri

Taulukosta 2 käy ilmi, että eniten käsityksiä (12 kappaletta) sijoittui Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen -käsitysryhmään. Tässä käsitysryhmässä opiskelijat toivat esille käsityksiään kuinka he oppivat, kuinka he itse voivat itse edistää oppimistaan tai vaikuttaa oman oppimisen edistymiseen aktiivisesti sekä mitkä tekijät erityisesti vaikuttavat myönteisesti heidän oppimiseensa.

”Jos mietin itseäni, mua ainaki innostaa oppimaan semmonen ... nyt tehdään tämä ja silleen niinkö pos.. ilon kautta justiin. Positiivisen kautta.” O5

”Jos se mielenkiinto on siinä asiassa niinkö sata prosenttia niin silloin jää oikiasti kaikki päähän tavallaan tai tuntuu ainaki siltä.” O4

Toiseksi eniten mainintoja (6 kappaletta) kertyi Opettajan osaaminen -käsitysryhmään. Opettajan osaamisen merkitys oppimisessa ilmaistiin useasta eri näkökulmasta: substanssi- ja pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus- ja ohjaustaidot sekä arkisen työskentelyn ratkaisut ja työskentelyn johtaminen.

”Et se tavallaan et jos on erilaisia opiskelijoita jotka oppii nopeammin ja oppii hitaammin niin on tavallaan semmosiaki avainjuttuja millä pystyy opiskelijalle avaamaan enemmän ja antaa semmosta tukea ja semmosia tipsejä.” O3

”No siis siellä luokassa nehän opettajat niinku sen mukkaan toimii miten siellä on että jos siellä on jotenki passiivisesti niin antaa tehtäviä ja välillä tarkastaa missä vaiheessa on.” O2

”Se ainakin on, että on ite ajan tasalla siitä mitä opettaa.” O1

”Keskittyy kuuntelemaan ja varmistamaan sen, että mikä opiskelijan kysymys, mietinnän aihe.” O1

Opettajan osaaminen- käsitysryhmän kanssa yhtä monta käsitystä (6 kappaletta) liittyi Ryhmän vuorovaikutussuhteet -käsitysryhmään. Haastateltavat toivat esille käsityksiään ryhmän merkityksestä oppimisessa auttamisen, tasa-arvon, vuorovaikutuksen, ryhmän jäsenten tunte-

muksen, ryhmän jäsenyyden ja osallisuuden, turvallisuuden, ilmapiirin ja kannustamisen näkökulmasta.

”Kyllähän se on (toisten auttaminen) tärkeää ko jos sitä apua saa niin eihän sitä voi negatiiviseksi puoleksi voi heittää. Kyllä se on edistänyt se on saanu asioita nopeesti eteenpäin.” O1

”Että voi olla oma ittensä niin se sitä ei tarvi sitte sitä murehtia niinkö ollenkaan.” O1

”Ryhmä hyvä joka tavallaan niinku pellaan yhteen hiileen eikä siellä oo semmosta kiusaamista vaan on silleen että puhutaan avoimesti kaikista asioista ja silleen että kaikki ihmiset uskaltaa tuua sen oman näkemyksen asioista ilmi eikä tavallaan oo niinku silleen että tietyt ihmiset vaan päättää asioista.” O3

Neljäs vaihe: alatason kategorioiden ja horisontaalisen kuvauksen muodostaminen

Jokaisella kategorialla on oltava omat kriteerinsä sekä selkeä ero muihin kategorioihin nähden. Käsituskategoriat sisältävät käsitysten erityispiirteet. Horisontaaliset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia, sillä erot ovat kategorioiden välillä sisällöllisiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–169). Jokainen kategoria tuo esille erilaisen tavan käsittää ilmiö muodostaen loogisen kokonaisuuden suhteessa toisiinsa (Perunka, 2015, s. 90). Taulukossa 3 kuvataan aineistosta tutkijan tulkitsemien, yksittäisten käsitysten muodostamien teemojen kokonaisuus. Alakategoriat eli käsitysryhmät tiivistyivät yläkategorioiksi neljään oppimista edistävään tekijään:

- aktiivinen oppijuus
- oman elämän hallintataidot
- opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti
- ryhmän yhteisöllisyys

Taulukossa 3 aineistolle esitetyt tutkimusongelma ja -kysymykset on sijoitettu kategorioihin. Tässä vaiheessa tutkijan tulee tarkistaa, että kategoriat vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 262). Taulukosta käy esille kuinka haastatteleaineistosta saatujen käsitysten ja niistä muodostettujen teemojen avulla kategoriat ovat muodostuneet. Ylätason kategoriat vastaavat tutkimusongelmaan ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin (ks. Taulukko 3) seuraavasti: millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävästä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa?

1. Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan? Aktiivinen oppijuus ja oman elämän hallintataidot
2. Miten opettaja edistää oppimista? Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti
3. Miten ryhmä edistää oppimista? Ryhmän yhteisöllisyys

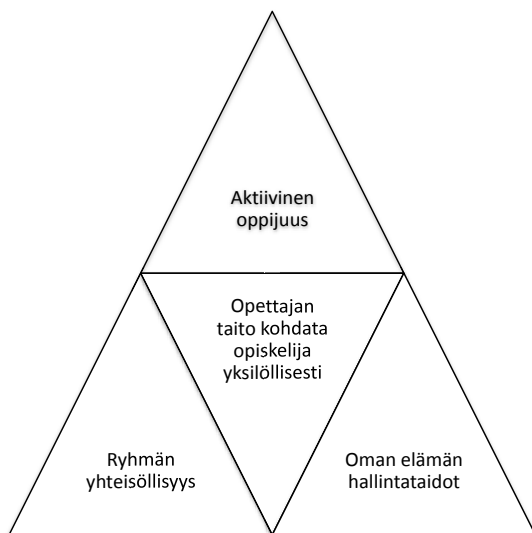
Taulukko 3. Ylätason kategorioiden muodostuminen.

Teemat	Käsitysryhmät	Ylätason kategoriat	Millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa?
Tavoitteet oppimiselle Ymmärtää oppimisen/opiskelun merkityksen Opiskelun/ oppimisen tuoma hyöty	Oppimisen tavoitteellisuus	Aktiivinen oppijuus	Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan?
Tunnistaa omat oppimisen tavat Oppimisvaikeuksien kompensointitaito Motivaatio ja innostuminen Oppimisen kohde (aihe, ala) Positiiviset tunteet Omien vahvuuksien tunnistaminen Omien kehittämiskohteiden tunnistaminen Itsensä haastaminen Vastuu yhteistyön sujumisesta opettajan kanssa Aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta Pieni ryhmäkoko Turvallinen oppimisympäristö	Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen		
Arjen hallintataidot, arjen sujuvuus Vapaa-aika Ihmissuhteet	Mielekäs arki	Oman elämän hallintataidot	
Terveellinen ruokavalio, säännöllinen liikunta Säännöllinen vuorokausirytm, riittävä yöuni	Terveelliset elämäntavat		
Opettajan vuorovaikutustaidot Opettajan substanssiosaaminen Opettajan pedagoginen osaaminen Yksilöllisyyden huomiointi Arkiset työskentelyratkaisut Henkilökohtainen ohjaus	Opettajan osaaminen	Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti	
Opettaja tukee, kannustaa ja innostaa opiskelijaa Opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin Opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön	Opettajan asenne		
Opettajan persoona	Opettajan persoona		
Auttaminen Tasa-arvo Vuorovaikutus opiskelijoiden kesken Ryhmän jäsenet tuntevat toisensa Ryhmän jäsenyys ja osallisuus Ryhmä kannustaa	Ryhmän vuorovaikutussuhteet	Ryhmän yhteisöllisyys	Miten ryhmä edistää oppimista?
Ryhmän hyvä ilmapiiri	Ryhmän ilmapiiri		

Viides vaihe: hierarkisen kuvauskategorian muodostaminen ja nimeäminen teoreettisen perehtymisen ja reflektion pohjalta

Fenomenografisen aineiston analyysin viides vaihe muodostui neljännen vaiheen kautta suhteuttaen ylätasoon kategorioita toisiinsa. Kuviossa 7 on esitetty yläkategorioiden suhdetta ja merkityksellisyyttä opiskelijan käsitysten näkökulmasta vertikaalisen systeemin mukaisesti. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan vertikaalisessa systeemissä kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa voidaan kuvata tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella (s. 169).

Kuvauskategorioiden suhteiden kuvaamiseen on valittu yleisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta esille tulleiden teemojen määrä vaikuttaa käsitysryhmien eli alakategorioiden muodostumiseen ja sitä kautta yläkategorioiden keskinäisten suhteiden kuvaamiseen. Eniten käsityksiä ilmaistiin yläkategoriassa Aktiivinen oppijuus, jossa oli yhteensä 15 teemaa. Toiseksi eniten teemoja löytyi Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -yläkategoriasta, jossa oli yhteensä 10 teemaa. Kolmanneksi sijoittui Ryhmän yhteisöllisyys -yläkategoria seitsemällä teemalla. Oman elämän hallintataidot -yläkategoria sisälsi kuusi teemaa.



Kuvio 7. Vertikaalinen kuvauskategoria: ylätasoon kategorioiden suhde toisiinsa yleisyyden perusteella.

5 Tutkimushavainnot

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen aineistosta tehdyt tutkimushavainnot. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa. Havainnot sinällään eivät vielä ole vastauksia tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin. Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimushavaintoja kolmen tutkimuskysymyksen kautta: oppija oman oppimisen edistäjänä, opettaja oppimisen edistäjänä ja ryhmä oppimisen edistäjänä.

5.1 Oppija oman oppimisen edistäjänä

Oppimista edistävien tekijöiden ytimessä on oppijan aktiivisuus oman oppimisen jäsentämisessä ja tavoitteiden asettamisessa. Opiskelijat kokevat tärkeäksi olla oman oppimisprosessin omistaja, olla aktiivisesti osallisena oppimisen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa.

Aktiivinen oppijuus

Oppijan aktiivisesta toimijuudesta voidaan käyttää käsitettä oppijuus. Toimijuudella tarkoitetaan muun muassa sitä, että yksilö kykenee toteuttamaan tavoitteitaan tai hänellä on mahdollisuus kokea olevansa aktiivinen, sosiaaliseen ympäristöönsä vaikuttava toimija. Toimijuus liittyy kontekstiin, joka tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia toiminnalle (Järvikoski & Härkäpää, 2001, s. 101). Toimijuuden käsitettä voidaan soveltaa oppijuus-käsitteen muotoiluun. Oppijuudella tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omasta tilanteesta, halusta kehittyä ja päämäärähaikuisuudesta omassa oppimisessaan. Aktiivinen oppijuus -kategoria muodostuu oppimisen tavoitteellisuus- sekä oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen -käsitysryhmistä.

Tarkasteltaessa aktiivista oppijuutta sosiokonstruktiivisen oppimisen näkökulmasta, aktiivinen oppijuus on oppijan tietoinen tapa toimia ja suunnata toimintaansa oppimistavoitteiden suuntaisesti. Aktiivinen oppijuus edellyttää oppijalta oman ajattelun ja oppimisen taitojen tunnistamista sekä kykyä hyödyntää niitä omassa oppimisessaan. Aktiivisen oppijuuden omaava oppija suhtautuu itseensä oppijana myönteisesti ja kokee haasteet ja epäonnistumiset mahdollisuutena oppimiseen. Aktiivisessa oppijuudessa tunnusomaista on kasvun ajattelumallin mukainen ajattelu ja se vaikuttaa keskeisesti oppimisessa ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Oppimisen tavoitteellisuus -käsitysryhmä sisälsi kolme teemaa: tavoitteet oppimiselle, oppimisen ja opiskelun merkityksen ymmärtämisen sekä opiskelun ja oppimisen tuoman hyödyn oivaltamisen. Opiskelija asettaa itse tai yhdessä opettajan kanssa tavoitteet oppimiselle. Opiskelijat kuvasivat tavoiteasetantaa ja sitä kuinka se vaikuttaa heidän oppimiseensa ja motivaatioon myönteisesti. Haastateltavat kuvailivat myös oppimisen merkityksiä ja arvoja itselleen. Opiskelijat kokivat elinikäisen oppimisen tärkeäksi ja he ymmärsivät opiskelun oman tulevaisuuden kannalta merkitykselliseksi.

”Mulla itellä on oikeastaan merkityksessä mun omat tavoitteet että mää haluan olla mahdollisimman omatoiminen, mää haluan joskus ehkä oman yrityksen.” O1

”No, nyt alakaa semmoset ensin suunnitella ehkä vähä suurempaa tavoitetta. Sen jälkehen lähetään semmoseen pienempiä tavoitteita kohti niinku silleen että vaikka isompi tavoite on vaikka valmistuminen ja sen jälkehen lähetään kurssi kurssilta lähetään vaan korottamaan vaan sinne että nää tiijät että ko meet kurssi kurssilta meet vaan etiäpäin niin nää tiit että kohta sulla on paperit käjessä.” O3

Opiskelijat kuvailivat oppimista myös hyötyjen näkökulmasta. He kokivat, että oppimisen taitoja ja hankittua osaamista voidaan hyödyntää eri oppiaineissa osaamisen siirtovaikutuksena ja työelämässä. Haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelu turvaa tulevaisuutta. Opiskelijat tunnistavat oppimiseen liittyvät hyödyt ja pitävät niitä merkityksellisinä työllistymisen näkökulmasta. Oppimisen tavoitteellisuus tunnistetaan arkisessa työskentelyssä, esimerkiksi käytännön harjoituksissa.

”No siis täällä oppii kaikkea niinku mitä siellä tulevaisuuden alalla vois jotaki tehtäviä esimerkiksi olla vaikka niinku (...) kasata jonku koneen vaikka ja tälleen, niin täällä oppii semmosia niinku käytännön taitoja esimerkiksi ja sitte niinku kaikkea niinku rutiinimaisuutta ja sillee että niinku miten sen nyt sanois että oppii käymään työssä tavallaan.” O2

”Tälleen sitte tulevaisuudessa, toivottavasti niin, sehän on vähä niinku turvaan sen oman tulevaisuuden sillä. Täällä nyt täytyy opiskella maailmassa, niin sitä se tarkoittaa.” O5

Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen -käsitysryhmään liittyi eniten teemoja, yhteensä 12 teemaa. Oppimisen sujumiseen ja opintojen etenemiseen liittyivät teemat: tunnistaa omat oppimisen tavat, oppimisvaikeuksien kompensaatiotaito, motivaatio ja innostuminen, oppimisen kohde (aihe, ala), positiiviset tunteet, omien vahvuuksien tunnistaminen, omien

kehittämiskohteiden tunnistaminen, itsensä haastaminen, vastuu yhteistyön sujumisesta opettajan kanssa, aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta, pieni ryhmä koko ja turvallinen oppimisympäristö.

Opiskelijat tunnistivat omat oppimisen tavat ja he kuvailivat omaa oppimistaan. He myös oivalsivat ja tunnistivat mitä, miten, miksi, missä ja milloin oppii.

”Jos käytännössä tekee asioita, just vaikka ku on ollu siellä Pikku Putiikissa tälleen, ko siellä tekkee ja saa ite tehä niin, sillen oppii hyvin.” O5

”Varmaan ehkä jos niinkö mietitään miten oppii, niin varmaan lukemalla just hyvin ja sitte niinkö käytännön kautta. Nyt mää oon vaikka niinkö jottain fysiikkaaki opiskellu sillä tavalla, että mun pitää itelle piirtää ne atomit ihan oikeasti, että mää ymmärrän ne. Ja sitte miten ne jakautuu ja tämmöstä.” O4

Uutta näkökulmaa opiskelijoiden oppimista edistäviin tekijöihin toivat käsitykset, joissa opiskelijat kuvasivat miten he ovat itse kehittäneet ratkaisuja oman oppimisen edistämiseksi, toisin sanoen opiskelijat olivat oppineet kompensoimaan oppimisvaikeuksiaan. Kompensointitaitojen avulla opiskelijat minimoivat tai häivyttivät oppimisvaikeuksista johtuvia ongelmia. Heille on kehittynyt taito toimia itseä edesauttavalla tavalla.

”Ku itellä on keskittymisongelmia se että mun ei tarvi lukee sitä mulla on monta eri resurssia että tuota esimerkiksi youtube ja sitten näitä verkkokursseja.” O1

”Sitä että oppii parhaiten siitä ko vaikka kuulee jotaki opettajan puhetta vaikka videolta ja niinku näkkee esimerkkejä tälleen.” O2

”Minä opin ite parhaiten ehkä sillä tavalla että jottain semmosia avainsanoja tai semmosia jotain semmosia joka yhittää toisen sanan toiseen sanaan niin sen saa tavallaan silleen yhistettyä niinkö yks yhteen mutta siinä vaan pitää vaan muistaa vaan mikä oli sen koko pään pointti on niinku siinä tekstissä.” O3

Opiskelijat kuvailivat kuinka motivaatio ja innostus vaikuttaa oppimiseen sekä myös tekijöitä, jotka motivoivat ja innostavat oppimaan. Opiskelijat kuvailevat, ymmärtävät ja tunnistavat motivaation ja innostuksen merkityksen omassa oppimisessaan.

”No se (innostuminen) vaikuttaa hyvin. Siihen siis innostuminen. Jos on innoissaan jostain niin oppiikin paremmin.” O5

”Voi se opettajaki olla innostava. Jos se vaan saa tehtyä siitä asiasta mielenkiintoisen. Sillohan se on.. siitä tulee semmonen draivi niin sanotusti.” O4

”Eihän kukkaan täällä pakota sinua oppiin mittään asioita, että kaikkihan tavallaan lähtee itestään jos sie päätät heti aluksi että sie et halua oppia mittään, ethän sää opi mittään.” O3

Oppimisen kohteena oleva mielenkiintoinen aihe tai koulutusala ylläpitää tarkkaavaisuutta ja helpottaa muistamaan opittua jälkeenkin päin. Opiskelijat kuvailivat positiivisten tunteiden edistävän mielenkiinnon ylläpitämistä, auttavan muistamista ja oppimista. Lisäksi positiiviset tunteet edistävät ryhmän ilmapiiriä ja vuorovaikutusta.

”Jos on innostunut jostaki aiheesta niin sitä oppii paljon tehokkaammin ja paremmin kuin normaalisti. Ja muistaaki ne tunnit silleen jälkeenpäin jos siellä oli jotaki mielenkiintoista ollu vaikka.” O2

”.. siitä tunteesta kun tajuaa, että on oppinu, niin sehän vaan innostaa vaan lisää, ainaki minua. Oppimaan lisää. Ja tulee semmonen olo, että mää pystynki oppimaan jotaki. Ja se on mukavaa. (...) Siinä tulee semmonen voittajaolo tai semmonen että on ylpeä itsestään.” O5

Haastateltavilla opiskelijoilla oli jo kokemusta oppimisesta ja opiskelusta. He tunnistivat ja toivat esille omia vahvuuksiaan. Opiskelijat toivat esille, että omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa oppimaan tehokkaammin ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia. Lisäksi he tunnistivat oppimisessaan omia kehittämisen kohteita ja niiden tunnistamisen merkityksiä oppimista edistävinä tekijöinä.

”Semmosen muistisäännön tavallaan itellensä siihen sannaan vaikka et sen muistaa ja sitte hyvin pitkälti silleen, että suullisesti tekkee kaikkia asioita ja se on mulla itellä ollu niinkö henkilökohtaisesti vahvuutena se, että suullisesti niinku käy kaikkia asioita läpi, et se kirjottaminen ja tämmönen on itellä aina ollu vähän semmosta heikomman puoleista.” O3

”Mää opin monesti parhaiten, kun mää luen ja sitte teen perässä niin, että kun se on laadukas niin sitte se varmaan helpottaa sitä (oppimista).” O4

”Pitäs olla ehkä illallaki sillai järjestelmällisempi. Miettiä jo edellisenä päivänä sitä seuraavaa päivää. Laittais just kaikki tavarat valmiiksi johonki, että ne ei ois sitte ympäri kämppää levälään ja jouvu ettimään.” O4

Opiskelijat kuvasivat oppimiseen liittyvät haasteet myönteisinä ja oppimiseen luonnollisena osana kuuluvina. He kuvasivat oppimisen vaativan kovasti työtä ja tekoja. He tunnistavat myös omaan oppimiseen liittyvät haasteet.

”Ei kukkaan oo semmonen mikkään seppä syntyessään, kaikki joutuu tavallaan alottamaan jostaki ja kaikki, eihän kaikissa asioissa voi olla hyvä, että joskus ihmisellä on hyväksyttävä omat heikkoutensa ja lähteä vain hyppiin epämukavuusalueelle ja sitä kautta lähteä niinku parantamaan niitä epämukavuusalueelta ja kaikilla ihmisillä on niitä epämukavuusalueita.” O3

Opiskelijat kokivat, että heillä on oma vastuu yhteistyön sujumisesta opettajien kanssa. Opiskelijoiden käsityksien mukaan oma asenne ja halu tehdä yhteistyötä opettajan kanssa edistää heidän oppimistaan. Yhteistyö opettajien kanssa edesauttaa aktiivisen oppijuuden toteutumisen.

”Siinä on vähä niinku molempien niinku tuossa vaikuttaa molempien oppilaan ja opettajan tuo, niistä oppilaan oma asennekin siinä. Että se voi auttaa sen asenteella vaikka se opettaja olisikin semmonen että ei välttämättä mitenkään paras mahdollinen.” O1

Opiskelijoiden aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta koettiin oppimista edistäväksi tekijäksi. Opiskelijoiden käsityksissä huolehtiminen ja vastuunottaminen ilmenee tietoisena oman toiminnan ohjauksena siten, että on läsnä ja osallistuu opetukseen aktiivisesti.

”Minä olen pitänyt huolen siitä, että on vastattu kysymyksiin.” O1

”Yrittää tunnilla olla mukana enemmän.” O2

”Haastattelija: minkälainen näkemys sulla on siitä, että minkälainen vastuu sulla itellä on oppijana? Vastaaja: No sehän on suuri vastuu. Minustahan se lähtee niinkö. Haastattelija: mitä se tarkoittaa, kun se lähtee sinusta? Vastaaja: et mää ite piän huolta siitä, että mää tuun tänne, opiskelen ja opin ne tietyt asiat. Ja se on ennen ollu varsinki et itellä ei oo ollu motivaatiota niin mikkään ei oo sitte edennytkään. Ja nyt sitte oon tavallaan oivaltanu että minusta se lähtee, ei kukkaan muu voi mua pakottaa siihen. Niin niin, minun vastuulla se on.” O5

Haastateltavat toivat käsityksiään esille ryhmäkoon vaikutuksista oppimiseen ja kouluarkeen. Opiskelijat kokivat pienen ryhmäkoon vaikuttavan positiivisesti oppimiseen, kouluviihtyvyy-

teen ja omaan aktiivisuuteen oppitunneilla. Opiskelijoiden käsitysten mukaan turvallinen oppimisympäristö on oppimisen kannalta tärkeää.

”Pienempi (ryhmä koko) on ollut parempi.” O1

”Tää ryhmä on tosi hyvä, että vaikka siinä onki enemmän kuin viis, et siinä on se kaksitoista niin ei oo yhtään hankaluuksia olla siinä ja aina jos on kysyttävää, niin pystyn kysymään ja tuun kaikkien kans toimeen ja siellä on aika innostavakin henki, siellä ryhmässä on hyvä energia.” O5

”Mun oppimisen tärkeintä on se, että on niinkö turvallinen tää koulu ja paikka.” O5

Oman elämän hallintataidot

Opiskelijat toivat esille, että arki on oppimisen ja opiskelun kivijalka ja perusta. Haastateltavat kokivat, että kun arki ja elämä sujuu, jaksaa opiskella ja oppia. Arki parhaimmillaan voimaannuttaa ja auttaa oppimisen sujumista ja opintojen etenemistä. Päinvastaisessa tilanteessa hallitsematon arki heikentää voimavaroja tai vähentää motivaatiota opiskeluun. Hallitsematon arki aiheuttaa ongelmia oppimiseen ja opiskeluun.

Mielekäs arki -käsitysryhmään muodostui kolme teemaa: arjen hallintataidot ja arjen sujuvuus, vapaa-aika ja ihmissuhteet. Haastatteluissa opiskelijat toivat esille käsityksiään arjen sujuvuuden ja hallinnan merkityksestä sekä sen vaikutuksista oppimiseen. Myös ihmissuhteiden merkitys mainittiin jaksamiseen ja hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Haastateltavat toivat esille, että vapaa-ajalla on voimaannuttava ja opintoja tukeva vaikutus. Haastateltava opiskelija numero 4 toi esille myös omia arjen hallintaan liittyviä kehittämisen kohteita.

”Että alkaa keskittyä justiinsa johonki niihin omiin turhanpäiväsiin juttuihin, vaikka just lukemaan jottain tai pelaamaan. Siinä se karkaa sitte.” O4

Opiskelija numero 2 mainitsi, että oppilaitoksen asuntola lisää hänen vapaa-aikaansa ja se puolestaan vaikuttaa mielialaan myönteisesti ja edistää jaksamista.

”Haastattelija: miten se vaikuttaa sun ... miksi se (asuntola) on niin positiivinen asia? Se asuntola-asia, ei mee aikaa matkoihin? Vastaja: Ite ainakin monesti siinä ku jos aamulla monesti kotoa asti lähtee niin, siinä pitää herätä tuntia kahta aiemmin, siinä jää vähemmän unta ja mo-

nesti huomaa esimerkiksi maanantaina kun lähtee, että paljon masentuneempi olo ja tälle ja jos joka päivä joutus silleen niinkö viikossaki siinä kertys aika monta tuntia silleen niinkö tavallaan jää vapaa-ajasta pois. Siinä niinkö monesti saa sitä stressiä ja masennusta purettua siinä vapaa-ajan kohalla.” O2

”Ja tietenkin ihmissuhteet, sehän on.. niistä pitää huolta, koska nekinhän vaikuttaa tosi paljon mielialaan.” O5

Terveelliset elämäntavat. Opiskelijoilla oli erilaisia tapoja huolehtia hyvinvoinnistaan. Haastateltavat lisäsivät hyvinvointiaan noudattamalla terveellisiä elämäntapoja, kuten liikkumalla, syömällä terveellisesti, nukkumalla riittävästi ja tekemällä rentoutumisharjoituksia.

”Niin siis, mulla henkilökohtaisesti uni riittävä, liikkuu riittävästi ja ruokavalio on isossa osassa mulla, syö terveellisesti ja hyvin. Ja mitä muuta ...? Mulla on siis ainaki se, että jos tekee semmosia rentoutusharjoituksiakin” O5

”Haastattelija: miten sä ite voit vaikuttaa siihen sun oppimiseesi? Vastaaja: säännöllisellä elämän rytmeillä ja että se uni tulee sitä kautta ainaki.” O4”

”...että mää lepään tarpeeksi ja liikun, syön hyvin, niin se on niinkö.. se menee ehkä ykköseksi mulla se.. se elämäntavat.” O5

5.2 Opettaja oppimisen edistäjänä

Opettajan merkitys oppimisen edistäjänä on merkittävä. Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti ja tasavertaisesti on vertikaalisessa systeemissä toiseksi vaikuttavin oppimista edistävä tekijä (ks. Kuvio 7). Erityisesti opettajan osaamiseen, asenteeseen ja persoonaan liittyviä käsityksiä oppimisen edistäjänä tuotiin runsaasti esille. Taito-käsite on valittu tietoisesti kuvaamaan tämän kategorian sisältöä, koska taito on jotain sellaista, jonka oppii itsereflektion ja tietoisien toiminnan kautta. Taito syntyy kehityksen tuloksena tehdä jotain erityisen hyvin.

Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti

Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni opettajien merkittävä asema heidän oppimisprosessin ohjaajana sekä edistymisen mahdollistajana että tukijana. Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -kategoria sisältää kolme käsitysryhmää: opettajan osaaminen, opettajan asenne ja opettajan persoona. Käsityksissä korostuivat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen laatu ja opettajan kyky kohdata opiskelija yksilöllisesti.

Opettajan osaaminen. Tämän tutkimuksen konteksti on ammatillinen koulutus. Koulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet tutkinnon pätevöittämiin työtehtäviin, joten opettajan osaaminen on keskeinen tekijä ammatillisen osaamisen oppimisesta puhuttaessa. Haastateltavien käsityksissä opettajan osaaminen tuotiin esille monesta näkökulmasta. Opettajan osaaminen -käsitysryhmä sisälsi kuusi teemaa: opettajan vuorovaikutustaidot, opettajan substanssiosaaminen, opettajan pedagoginen osaaminen, yksilöllisyyden huomiointi, arkiset työskentelyratkaisut ja henkilökohtainen ohjaus.

Opettajan vuorovaikutustaitoihin opiskelijoiden käsityksien mukaan kuuluu kuuntelutaito ja opiskelijoiden huomiointi. Opiskelijat tunnistavat opettajan heihin kohdistaman huomioon opettajan katsekontaktista, ilmeistä ja eleistä. Opiskelijat arvostavat sitä, että opettaja on vuorovaikutustilanteissa läsnä ja keskittyy opiskelijaan. Keskeistä on myös se, että opettaja huomioi opiskelijoiden yksilöllisyyden.

”... ja sitte siellä opettajatkin yrittää ymmärtää silleen kaikkia erilailla.” O2

”... no jos vaikka puhuu sille, niin se on siinä tilanteessa eikä se niinkö tavallaan sit puhu muista asioista, se niinkö rekisteröi mitä sanoo sille et jos vaikka opettajalle sanoo asian et se sen rekisteröi ja eikä oo tuolla jossain muualla.” O5

”Sen (että opettaja kuuntelee) huomaa siitä, koska siinä katsekontaktista hyvin pitkälti että opettaja kattoo sua silmiin ja näyttää sen niinku eleillä ja ilmeillä sen että sitä kiinnostaa.” O3

Opettajan substanssiosaaminen -teema sisältää koulutusalaan liittyvän ammatillisen osaamisen. Koulutuksen päätavoitteena on opiskelijoiden työelämään sijoittuminen, joten on loogista, että opettajan osaaminen on opiskelijoiden käsityksissä oppimista edistävänä tekijänä keskeisesti esillä. Opiskelijat mainitsivat, että opettajan on oltava ajan tasalla ja pitää tietää mitä opettaa.

”No, puhuu paljon ainaki niistä asioista mitä on ja näyttää sitä esimerkkiä, että miten se hoituu joku juttu.” O4

”Se ainakin on että on ite ajan tasalla siitä mitä opettaa.” O1

Opettajan pedagoginen osaaminen -teema muodostui käsityksistä, jotka koskivat opettajan pedagogista toimintaa, oppimiseen liittyvien ongelmien ratkaisukykyä, tukitoimia, opettajan

ohjaustaitoja, kasvatuksellisia toimenpiteitä sekä opettajan oman elämäkokemuksen hyödyntämistä opetuksessa. Opettajalta odotetaan pedagogisia kykyjä ohjata oppimisprosessia yksilöllisesti sekä ratkaista oppimiseen liittyviä haasteita.

”Tulis tavallaa semmosta tietoa niinku tavallaan siltä opettajalla silleen, että se osais avata paljon paremmin asioita että oppilaat ymmärtäis asian niinkö silleen hyvin.” O3

”Täällä minä oon ite huomannu sen että saan sitä tukkee kans paljon enemmän että se on se että täällä on ollu paljon valmiina, enempi valmiina tuota justiin auttamaan, pitämään huolen siitä että ne etenee niin että.” O1

”Pystys niinku sitä elämäkokemusta ja heittää sitä sinne päin ja sannoo vaikka sannoo silleen että että en mie itekään sillon ku opiskelin näitä niin ja tälleen että ite ku oli siinä vaiheessa ku tuli vaikka semmosia laskuja vaikka vastaan itekään en hirviästi hoksannu ensinnä.” O3

”Vähän komentamalla ainaki, potkimalla persuuksille tavallaan. Se on just sitä huomioon ottamista, että ottaa huomioon.” O4

Yksilöllisyyden huomiointi -teema sisältää opiskelijoiden käsityksiä siitä miten yksilöllisyys ilmenee opettajan ohjaustoiminnassa ja mikä merkitys sillä on oppimiselle. Opiskelijat kokivat, että yksilölliset pedagogiset ratkaisut, yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomiointi ohjaustilanteissa, opiskelijatuntemus ja opiskelijan ymmärtäminen edistävät oppimista.

”Ja just se että neuvoo asioissa ja just silleen osaa ottaa täälläki niin just sen yksilöllisyyden huomioon.” O5

”Kuuntelee ja mää ainaki tarvin silleen kuitenkin sitä henkilökohtaistaki opetusta.” O4

”Että oikiasti sanotaan miten se mennee jos ei ymmärrä. Että no eihän sitä voi olla kaikille aikaa sitä tehdä koko ajan, aina välillä kävis siinä vieressä vaikka kyseleen.” O4

Opettajan arkiset työskentelyratkaisut vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen. Opettajien antamat työskentelyohjeistukset ja oppimateriaalit sekä oppimistehtävien järjestyminen ja tarkoituksenmukaisuus, työskentelytavat, rajojen asettaminen, palautteen antaminen ja joustavuus vaikuttivat opiskelijoiden oppimiseen. Arjessa toteutetut käytännön ratkaisut vaikuttavat opiskelijan oppimisen ja opintojen edistymiseen.

”Se (laadukas oppimateriaali) on selkeää, siinä on jaoteltu hyvin ne jutut, se ei silleen sekava. On hyvin kappalejaot vaikka tekstissä ja sitte kyllähän se on ihan hyvä jos se on vähä hienon näkönenki vaikka joku nää jostain power point-esityksestä jouvut ammentaan niin, jos se on visuaalisesti hieno, niin kyllähän siihen kiinnittää enemmän huomiota sillon.” O4

”Ja sit tietenki jos tekkee tehtäviä ja opettaja sit sanoo että se on oikein, niin sillonhan mää oon oppinu. Siitä tietää. Siitä myös jos saa positiivista palautetta ja kritiikkiäki saa, mut siitäki voi oppia sitte.” O5

”Ja sitte tämä, että täällä on tosi käytännönläheistä kaikki, se on ollu mulle tosi hyvä.” O1

”Joissaki aiheissa tuntuu että niinku silleen että vähä turhia tehtäviä välillä silleen niinku että jotenki niinku tuntuu että niillä ei ole mitään järkeä jollakin tehtävällä. Silleen niinku sais enemmän panostettua semmosein tehtäviin että ne tuntuis niinku tärkeältä. Tai silleen niinku, mää en nyt tiä esimerkkiä tähän, mutta jotku tehtävät tuntuvat silleen vähän tyhmiltä, että ne vaikuttaa sille että kun silmäilee sitä tehtävää että siitä ei oo mitään hyötyä sillä tehtävällä jos ratkasee tai ei.” O2

Henkilökohtainen ohjaus -teeman sisällä opiskelijat toivat esille, kuinka merkittävä tekijä oppimisessa on se, että opettajalla on aikaa ohjata opiskelijoita henkilökohtaisesti. Merkityksellistä on opettajan käytettävissä olevan opiskelijakohtaisen ohjausajan riittävyys. Henkilökohtainen ohjaus ilmenee oppimisympäristössä opettajan aktiivisena toimintana yhdessä opiskelijan kanssa.

”Opettaja pystyy paljon enemmän antaan niinku tavallaan omasta työajastaan ja tavallisesta omasta painostuksesta tavallaan sinne niinku opiskelijoiden puolelle tavallaan siis silleen että se pystyy ohjaan paljon paremmin.” O3

”... no opettajat tietenki, ku ne pystyy aina neuvomaan kun tarvii ja niillä on silleen aikaa siihen. O5

”... no se (opettaja) tulee itekki aina välillä kätteleen miten mennee ja kyselee ootko sisäistänyt tämän jutun.” O4

Opettajan asenne -käsitysryhmä koostui seuraavista opiskelijoiden käsityksistä: opettaja tukee, kannustaa ja innostaa opiskelijoita, opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin ja opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön.

Opiskelijat kokivat, että opettajan tuki, kannustus ja innostaminen auttaa jaksamaan arkisessa koulutyössä, vahvistaa opiskelijan uskoa itseän ja tukee selviytymisessä oppimisen haasteista. Opettajan positiivinen näkemys opiskelijan oppimispotentialista ja sanalliset osoitukset opiskelijan mahdollisuuksista uuden oppimiseen siivittää opiskelijan oppimista eteenpäin. Erityisesti oppimisessa ilmaantuneiden haasteiden yhteydessä opettajan myönteinen asenne vaikuttaa merkittävästi haluun ja innokkuuteen oppia.

”Olemalla positiivinen ainaki ja kannustamalla positiivisesti ja ei ainakaan varmaa lyttää silleen, että voi nyt meni huonosti. Siitäkin vaikka kannustaa eteenpäin, että yrittäppä uuvelleen vähän paremmin, että kyllä se mennee läpi, vähä hokkee tuommosta.” O4

”Jos se (opettaja) näkkee, että joku oppilas vaikka tietää, että oppilaalla on ollu vaikeita laskuja tai vaikee semmonen et se on ollu sillä epämukavuusalueella niin tavallaan se opettaja sannoo sille oppilaalle hyvä sie onnistuit tai tavallaan tälleen sannoo se, et sannoo näin tsempkaa tavallaan silleen etiäpäin.” O3

Opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin -käsitysryhmässä keskeisiä opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävästä tekijöistä olivat opettajan suhtautuminen opiskelijoihin ja opettajan kyky tasa-arvoiseen opiskelijoiden kohteluun. Opettajan suhtautuminen opiskelijoita kohtaan ilmenee erityisesti opettajan konkreettisena käyttäytymisenä opiskelijoita kohtaan.

”No semmonen että niinku se on tietenkin hankala olla hyvä opettaja silleen mutta sillä tavalla kun miten mä sitä ajattelen mutta pitäis ymmärtää opiskelijaa siinä luokassa ja pitäis silleen niinku pystyä niinku keskittymään, kiertämään siinä luokassa ja keskittymään jokaisen opiskelijan silleen, että saa tasavertaisesti aikailla ja silleen, jos jollaki on joku ongelmaa niin pitäis sen kanssa käydä sitä se läpi.” O2

”Se (opettaja) käyttäytyy kaikkia kohtaan samalla tavalla niinku ei niinku sukupuolesta tai mistään riippumatta.” O3

Opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön -käsitysryhmä sisälsi opiskelijoiden käsityksiä siitä miten opettajan myönteinen asennoituminen omaan työhön vaikuttaa heidän oppimiseen. Opettajan asenne omaan työhön tulee esille arkisessa toiminnassa. Myönteisesti omaan työhön suhtautuva opettaja ”tartuttaa” myönteisyyttä opiskelijoihin.

”Ei kuullosta elämäänsä kyllästyneeltä ja justiinsa se että mun mielestä se (opettaja) on itekki kiinnostunut siitä mitä se tekee , pistää motivoimaan ihan itekseen.” O1

”No silleen positiivisella asenteella ja silleen niinkö, että sillä (opettajalla) ei vaikuta mitenkään ulospäin se, että jos vaikka sillä ei mitenkään olisi hauskaa siellä luokassa tai tälleen niinku opettaa tai sillä opettajalla ei silleen vaikka hauskaa niin, sitä ei ulospäin huomaa sitä. Se on aina positiivisella asenteella vaikka.” O2

”Opettajia semmoset ne näyttää sen luonteeltaan ja näyttää sen ulospäinkin sen että ne tykkää niitten työstä, tavallaan silleen että ne osaa ja niillä on osaamistaki siinä työssä.” O3

Opettajan persoona. Kysyttäessä opiskelijoilta miten opettaja voi edistää heidän oppimista, opiskelijoiden käsityksissä oli painoarvoa opettajan persoonalla ja sen vaikutuksista oppimiseen. Mukava, iloinen, huumorintajuinen ja helposti lähestyttävä opettajapersoona koetaan oppimisprosessia edistäväksi.

”Mää katon aika palijo persoona.” O1

”No tietenki sitte silleen, että jos joku opettaja jota on vaikka mukava kuunnella ja sitte sillai niinku hauskoja tunteja vaikka niin seki on sitte niinku yks semmonen plussa.” O2

”Haastattelija: mitkä ne on semmoset tekijät sun mielestä, jotka edistää sun oppimista? Vastaja: Opettajat, jos ne on tavallaan semmosia mukavia.” O3

”Sellainen (opettaja), jolta voi kysyä mitä vaan, kysymyksiä jos vaivaa.” O5

5.3 Ryhmä oppimisen edistäjänä

Ryhmän vuorovaikutussuhteet ja ilmapiiri osoittautuivat merkityksellisiksi tekijöiksi oppimisen edistäjinä. Ryhmän ilmapiiri ja kaveruussuhteet rohkaisevat oppimaan. Ryhmä tarjosi myös vertaistukea opiskelijoille. Ryhmän jäsenten tasa-arvoinen suhtautuminen toisiinsa ja auttamisen kulttuuri luo turvallisen oppimisympäristön.

Ryhmän yhteisöllisyys

Ryhmän merkitys oppimisen edistäjänä on huomattava. Haastateltavat toivat esille ryhmän positiivisen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden sekä toinen toistaan auttamisen ja kannustamisen olevan keskeistä oppimisen tukemisessa. Ryhmä koettiin tärkeäksi vertais- ja tukiverkostoksi.

Ryhmän vuorovaikutussuhteet -käsitysryhmä koostui seuraavista teemoista: auttaminen, tasa-arvo, vuorovaikutus opiskelijoiden kesken, ryhmän jäsenet tuntevat toisensa, ryhmän jäsenyys, osallisuus ja ryhmä kannustaa. Ryhmän sisäiset vuorovaikutussuhteet toimivat vertaistukena opiskelijoille. Ryhmän jäsenet auttavat, tukevat ja kannustavat toisiaan. Käsityksissä erityisesti korostettiin ryhmän jäsenten välistä tasa-arvoa, mikä tulee esille esimerkiksi siten, että ketään ei kiusata ja jokainen voi olla oma itsensä.

Auttaminen -teemassa opiskelijat toivat esille käsityksiään siitä kuinka ryhmässä vallitseva yhteistyökykyisyys ja auttamisen kulttuuri edistävät oppimista. Haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelijat mielellään jakavat osaamistaan toisille ja näin he kollektiivisesti huolehtivat koko ryhmän oppimisen ja opintojen sujumisesta. Auttaminen ilmenee esimerkiksi oppitunneilla luokkakaverin neuvomisena ja kannustamisena. Opiskelijat myös keskustelivat keskenään oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä asioista. Opiskelijat arvostivat luokkakavereiltaan saamaansa apua.

”Kyllähän se on (toisten auttaminen) tärkeää ko jos sitä apua saa niin eihän sitä voi negatiiviseksi puoleksi voi heittää. Kyllä se on edistänyt se on saanu asioita nopeesti eteenpäin.” O1

”Jos on jotain itellä semmosta mitä ei ite hirveesti händlää niin just kysyn vieruskaverilta apua tai sitte kysyn silleen et voiko joku näyttää mulle joka ossaa sen paremmin. Mut kaikilla on jos-sain vaiheessa se, että joutuu tavallaan olleen silleen että muut joutuu auttaan ja muut joutuu tavallaan tekeen enemmän töitä sen asian etteen, että joku toinen tajuaa sen laskun mikä se ikinä onkaan, se et joutuu tavallaan tullee vähän niinku vastaan asioissa puolin ja toisin.” O3

Tasa-arvo -teemassa korostettiin ryhmän jäsenten välistä tasa-arvoa sekä yksilöllisyyden arvostamista ja kunnioittamista. Käsityksissä tasa-arvo ilmenee toisten huomiointina, nollatoleranssina kiusaamisen suhteen ja näkemyksenä, että kaikki kuuluvat ryhmään tasa-arvoisina jäseninä. Käsityksissä tuotiin esille myös se, että ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja ja tehtäviä ryhmässä.

”Semmonen hyvä ilmapiiri ja semmonen että huumoria lentää, mutta ei kummiskaan kettään kiusata.” O3

”No silleen, että (hyvä ryhmä) on semmonen hyvä ryhmähenki ja silleen että kaikki on silleen niinku saman mielisä ja, että ei oo silleen että mitenkään erotella toisia siinä luokassa ja sitte niinkö jossakin välitunnilla pystyy olemaan samassa porukassa ja vaikka jutustelleen.” O2

”Hyvä ryhmä ... no se on sellanen missä kaikki tulee tavallaan silleen et kenekään ei tarvi kokea sellasta ulkopuolista oloa tai että tulisi syrjityksi. Se on minusta ehkä tärkein. Et ottais kaikki huomioon ja hyväksys kaikki erilaisen.. niinkö kaikki on erilaisia, hyväksyis sen erilaisuuden. Ja hyvä ryhmä on mun mielestä sellanen missä on just semmonen yks on vähä johtajatyyppejä ja sitte on niitä eriki.. ihmisiä joilla on myös niinko tarkoitus tai silleen hyvä tarkoitus siinä ryhmässä.” O5

Vuorovaikutus opiskelijoiden kesken -teemassa opiskelijoiden käsityksien mukaan ryhmän jäsenet auttavat jaksamaan, kannustaa tulemaan kouluun ja pitävät huolta toisistaan. Ryhmän sisäiset, oppimista edistävät vuorovaikutussuhteet ilmenevät esimerkiksi kykynä kuunnella ja ottaa huomioon erilaiset mielipiteet, avoimuutena ja erilaisten näkemysten ja mielipiteiden kunnioittamisena.

”Just se avoimuus et kaikilla on tavallaan, et kukaan ei oo tavallaan, että kaikkien mielipiteitä kuunnellaan.” O3

”Ryhmä hyvä, joka tavallaan niinku pellaan yhteen hiileen eikä siellä oo semmosta kiusaamista vaan on silleen, että puhutaan avoimesti kaikista asioista ja silleen, että kaikki ihmiset uskalttaa tuua sen oman näkemyksen asioista ilmi eikä tavallaan oo niinku silleen, että tietyt ihmiset vaan päättää asioista.” O3

Ryhmän jäsenet tuntevat toisensa -teemassa opiskelijat kokivat, että ryhmän jäsenten tuntemus edistää oppimista. Ryhmän jäsenten tuntemus ilmenee ryhmän jäsenten vahvuuksien tunnistamisena ja tiedostamalla ryhmän jäsenten henkilökohtaisia ongelmia. Nämä seikat lisäävät ymmärrystä toisia kohtaan. Ryhmän jäsenten tuntemuksella on vaikutuksia motivaatioon, koulussa viihtymiseen ja jaksamiseen.

”Pystyy olemaan vähä niinku silleen aatella muitaki siinä mikä niitten ongelma on ja käyttäytyä vähä sen mukkaan kans.” O1

”No ainaki mejän luokassa tulee (kaikki tulevat toimeen keskenään), no onhan sillä (että tullaan toimeen toisten kanssa ja tunnetaan toisemme) tietenki jollaki tavalla merkitystä, jos tuntee kaikki siitä luokasta, niin siinä on tavallaan mukavampi olla siinä tilassa.” O4

”Tavallaan tietää ketä ihmisiä siellä tunnilla on, niin se on tavallaan helpompi sinne tullaki sinne.” O3

Haastattelujen perusteella syntyi teema Ryhmän jäsenyys ja osallisuus. Se sisälsi käsityksiä, joiden mukaan opiskelijat kokivat tärkeäksi kuulua ryhmään täysivaltaisena ja tasa-arvoisena jäsenenä. Lisäksi ryhmän kokeminen turvalliseksi edistää oppimista. Ryhmän jäsenyys ja osallisuus ilmenee tunteena, että kuuluu joukkoon.

”Sie oot silti tavallaan niinkö sisällä sen ryhmän asioissa, ei se niinku millään lailla kato sitte oot sie ollu vuoden siinä luokassa vai kaks vai kolome, vaan tavallaan se et se kaikki otetaan mukkaan tavallaan et ei jätetä ulkopuolelle.” O3

”Ryhmän rooli, että edistää opintoja? Se on lähinnä semmonen olotila ehkä, että jos on semmonen olotila, että hyvä porukka niin sitte on semmonen olotila kans että kuuluu siihen kans.” O1

Ryhmä kannustaa -teeman käsityksien mukaan ryhmä tuki ja kannustus koetaan myönteisenä, opiskeluun kiinnittymistä edistävänä tekijänä. Ryhmän tuki ja kannustus ilmenee merkityksellisten kavereussuhteiden vaikuttavuutena esimerkiksi siten, että opiskelija motivoituu tulemaan kouluun. Toisena ilmenemismuotona on ryhmän jäsenten keskinäinen huolenpito.

”No justiinsa siinä mielessä että jos siellä on mukavia tyyppejä niin raahautuu tänne kouluun, mielellään ajoissa tietenki. Jos vaikka ei ois vaikka yhtään tuttua luokassa niin oishan se vaikeampi aina tulla paikan päälle. Se tuntuis enemmän siltä taakalta tulla kuin se onkaan. Nyt on onneksi muutamia kavereita niin se helpottaa.” O4

”Mää oon ite tuota nuin niin näitten kanssa ketä joitten kanssa mää ite eniten juttelen, mää oon niitä motivoinu jonkin verran. Haastattelija: miten sää motivoit niitä kavereita? Vastaja: mää otan ite selvää mikä niitä kiinnostaa ja näitten tyyppien kanssa mää oon niinkö vähä ku ne sitä vähä on miettiny miten ihimeessä että ku tuntuu, että ne ei saa mittään aikaseksi, niin omia kokemuksia oon sitte heittäny kö ikkää jonku verran kuitenkin, jo niin ja sitte puhunu sitä kautta näyttää että kyllä sitä saa aikaiseksi vaikka tuntuu että ei sitä saa.” O1

Ryhmän ilmapiiri. Ryhmän hyvä ilmapiiri edesauttaa myönteisen opiskeluasenteen syntymistä ryhmän sisälle. Positiivinen ilmapiiri ilmenee vuorovaikutuksen ja yhteistyön sujuvuutena sekä opiskelijan innostumista ja voimavaroja lisäävänä. Ryhmän myönteinen tunneilmaisto omalta osaltaan tukee opiskelijaa oppimisessa.

”Tää ryhmä on tosi hyvä, että vaikka siinä onki enemmän kuin viis, et siinä on se kaksitoista, niin ei oo yhtään hankaluuksia olla siinä ja aina jos on kysyttävää niin pystyn kysymään ja tuun

kaikkien kans toimeen ja siellä on aika innostavakin henki, siellä ryhmässä on hyvä energia.” O5

”Jos on hyvä ryhmä henki ja luokassa niinku semmonen niinku siellä tuntee ittensä silleen vaikka on osa sitä luokkaa ja silleen niinku muut ymmärtää silleen ja tälleen niin siinähen niinkö ainaki innostuu silleen ei välttämättä niin masentunu siinä.” O2

”Tavallaan se, just se, tavallaan luokan tuki on tavallaan just siinä et pittää puhaltaa yhteen hiiheen hyvin pitkälti.” O3

5.4 Tutkimushavaintojen teoreettista tarkastelua

Tässä luvussa peilataan tutkimushavaintoja valittuun teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiokonstruktiivinen oppiminen ja sitä visuaalisesti kuvaava Halisen ja kollegoiden (2016) rakentama teoreettinen malli (ks. Kuvio 3), jossa tuodaan esille oppimiseen vaikuttavat keskeiset tekijät.

Tutkimusongelmana oli selvittää millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuskysymykset olivat: Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan? Miten opettaja edistää oppimista? Miten ryhmä edistää oppimista? Näiden asetettujen kysymysten pohjalta ja tehdyn haastatteluaineistoanalyysin perusteella muodostui tutkimushavainnoista neljä tekijää, jotka opiskelijoiden käsityksissä edistävät oppimista: aktiivinen oppijuus, opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti, oman elämän hallintataidot ja ryhmän yhteisöllisyys.

Alla olevassa taulukossa 4 vertaillaan tutkimushavaintoja ja Halisen ja kollegoiden (2016) rakentamaa mallia toisiinsa. Tutkimushavainnot sisältävät opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä. Taulukossa 4 esitellään tutkimushavainnot ja mallissa esitettyjä tekijöitä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä sekä tuodaan esille mitä uutta tietoa oppimista edistävistä tekijöistä tutkimushavainnot sisältävät suhteessa käytettyyn malliin.

Taulukosta 4 ilmenee, että tutkimuksen ja Halisen ja kollegoiden (2016) mallin välisiä yhteisiä tekijöitä muodostui Aktiivinen oppijuus -tekijään sekä Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -tekijään. Halisen ja kollegojen (2016) mallissa oli tekijöitä, joita ei tullut esille tutkimushavainnoissa ja ne on koottu sarakkeeseen 3. Tekijät, joita tutkimushavainnoissa ei tullut esille liittyivät Aktiivinen oppijuus -tekijään ja Opettajan taito kohdata opiskelija yksi-

löllisesti -tekijään. Sen sijaan Ryhmän yhteisöllisyys -tekijä ei sisältynyt Halisen ja kollegoiden (2016) Oppimiseen vaikuttavat keskeiset tekijät -malliin. Oman elämän hallintataidot -tekijän tutkija tulkitse liittyvän Oppijan taustatekijät ja piirteet -tekijään. Koska erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oman elämän hallintataidoista sisälsi tutkijan mielestä merkityksellisiä käsityksiä arjen vaikutuksesta oppimiseen, lisättiin näkemykset taulukkoon uutta tutkimustietoa -kohtaan sarakkeeseen 4.

Taulukossa 4, sarakkeessa 4 on tietoa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista edistävistä tekijöistä. Sarake 4 sisältää opiskelijoiden käsityksistä syntyneitä teemoja. Tutkija halusi nostaa vertailuun yläkategorioiden (ks. sarake 1) lisäksi myös käsityksistä syntyneet teemat. Halisen ja kollegoiden (2016) malli oli lähtökohtana haastatteluteemojen syntyemiselle, joten tutkija palaa vertailussa tutkimushavaintojen alkulähteelle eli verrataan syntyneitä käsitysryhmiä teoreettiseen viitekehykseen, jolloin saadaan syvällisempi kuva yhtenevyyksistä ja eroista.

Tutkimushavaintojen ja Halisen ja kollegoiden (2016) mallin vertailevan tarkastelun yhteenvedona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen havainnot vahvistavat käytetyn teorianmallin oppijan roolia oppimisessa ja opettajan merkitystä oppijan oppimisprosessin ohjaajana. Erityisesti vahvistuivat oppijan oppimistavoitteiden, oppimiseen liittyvien arvojen, tunteiden ja kiinnostuksen merkitykset oppimisessa. Lisäksi havainnot opettajan opetuksellisten työtapojen, oppimistavoitteiden asettamisen ja oppimistehtävien merkityksestä ovat samansuuntaisia tutkimushavainnoissa ja käytetyssä mallissa.

Tutkimushavainnot ja Halisen ja kollegoiden (2016) malli erosivat kahdella tavalla. Ensinnäkin Halisen ja kollegoiden (2016) mallissa on huomioitu oppimiseen vaikuttavina tekijöinä kognitiiviset komponentit ja motivaatioon liittyvät komponentit laajemmin (ks. Taulukko 4, sarake 3), joita ei tullut esille tutkimushavainnoissa. Toiseksi tutkimushavainnot sisältävät uutta tietoa oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden näkökulmasta (ks. Taulukko 4, sarake 4).

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytettiin sosiokonstruktiivista oppimista. Sosiokonstruktivistinen oppimisnäkemyksen mukaan oppija on oppimisessaan aktiivinen, itseohjautuva ja yhteistoiminnallinen (Kauppila, 2007, s. 48). Hän ymmärtää omaa oppimistaan ja asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia (Halinen ym., 2017, s. 24). Tutkimushavainnot tukevat tätä näkemystä. Opiskelijat toivat haastatteluissa esille käsityksiä, jotka vahvistavat oppimisen tavoitteellisuuden, vastuullisuuden, merkityksen ja hyödyn edistävän oppimista.

Taulukko 4. Tutkimushavaintojen ja teoreettisen mallin vertailua.

1. Tutkimushavainnot: oppimista edistävät tekijät	2. Halisen ja kollegoiden mallia ja tutkimusta yhdistävät tekijät	3. Halisen ja kollegoiden mallissa olevat tekijät, joita ei ilmentnyt tutkimushavainnoissa	4. Tutkimuksen esille tuomat uudet tekijät verrattuna Halisen ja kollegoiden teorianmalliin
Aktiivinen oppijuus: oppimisen tavoitteellisuus sekä oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen	-Oppimistavoitteet -Oppimiseen liittyvät arvot -Oppimiseen liittyvät tunteet ja kiinnostus	-Uskomukset -Minäkäsitys -Pystyvyys-kokemukset -Epistemologiset uskomukset -Ajattelun taidot -Päätely- ja ongelmanratkaisutaidot -Metakognitio -Ajattelustrategiat -Oppimisstrategiat	-Oppimisen ja opiskelun merkityksen ja hyödyn ymmärtäminen -Oman oppimistavan tunnistaminen -Oppimisvaikeuksien kompensointitaito -Omien vahvuuksien tunnistaminen -Itsensä haastaminen -Aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta -Pieni ryhmäkoko -Turvallinen oppimisympäristö
Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti: opettajan osaaminen, opettajan asenne ja opettajan persoona	-Oppimistavoitteet ja tehtävien ominaisuudet (sisältö, prosessi, tuote, resurssit) -Opetukselliset työtavat (opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus, opetusmenetelmät, arviointi, oppimisen tuki)	-Oppimiskäsitys -Toimintakulttuuri	-Opettajan substanssi- ja pedagoginen osaaminen -Yksilöllisyyden huomiointi -Henkilökohtainen ohjaus -Opettaja tukee, kannustaa ja innostaa opiskelijaa -Opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin -Opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön -Opettajan persoona
Ryhmän yhteisöllisyys: ryhmän vuorovaikutussuhteet ja ryhmän ilmapiiri	---	---	-Ryhmässä autetaan toisia -Tasa-arvo ryhmän jäsenten välillä -Vuorovaikutus opiskelijoiden kesken -Ryhmän jäsenet tuntevat toisensa -Ryhmän jäsenyys ja osallisuus -Ryhmän kannustus -Ryhmän hyvä ilmapiiri
Oman elämän hallintataidot: mielekäs arki ja terveelliset elämäntavat	-Oppijan taustatekijät ja piirteet	---	-Arjen hallintataidot -Vapaa-aika -Ihmissuhteet -Terveellinen ruokavalio -Säännöllinen liikunta -Säännöllinen vuorokausirytmi

Taulukossa 4, sarake 4 sisältää tutkimushavaintoja, jotka eroavat tutkimuksessa käytetystä Halisen ja kollegoiden (2016) oppimiseen vaikuttavista keskeisistä tekijöistä -mallista. Tutkimuksen havaintoja vahvistaa Tuomo Virtasen (2016) väitöstutkimus oppilaiden kiinnittymisestä kouluun suomalaisessa yläkoulussa. Tutkimuksen kohderyhmä, yläkoululaiset, edustavat toisen asteen opintoja aloittavan opiskelijan ikävaihetta eli 16–17-vuotiaita nuoria, joten tuloksia voidaan tarkastella myös toisen asteen opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta. Virtasen tutkimustuloksien mukaan kouluun kiinnittyminen on yhteydessä parempaan koulumenestykseen ja vähäisempään koulupinnaamiseen (Virtanen 2016, s. 61).

Kouluun kiinnittyminen sisältää koulussa menestymisen edellytykset ja koulunkäyntiin liittyvät ongelmat. ”Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan toiminnallista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sitoutumista, tunnetasolla yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden ja tuen saamisen kokemuksia ja oppimis- ja suoriutumistavoitteisiin liittyviä asenteita ja arvoja.” Virtasen (2017) mukaan kouluun kiinnittyminen ilmenee kouluympäristöön kiinnikasvamisena, kuten viihtymisenä, ahkeruutena, koulusta nauttimisena, hyväksytyksi tulemisen tunteena ja koulunkäynnin arvostamisena (Virtanen, 2016, s. 59; Virtanen, 2017).

Virtanen (2017) tuo esille kouluun kiinnittymisen kolme ulottuvuutta, joita ovat toiminnallinen, tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen. Toiminnallisella ulottuvuudella tarkoitetaan oppilaiden osallistumista, ahkeruutta ja tottelevaisuutta. Tunneperäinen ulottuvuus sisältää oppimisen ilon, joukkoon kuulumisen ja kiintymisen. Kolmas ulottuvuus on kognitiivinen ulottuvuus, johon Virtanen liittää merkityksellisyyden, hyödyllisyyden, panostamisen opiskeluun, itsesäätelyn ja oppimisstrategiat (Virtanen, 2017). Tutkimushavainnoissa (ks. Taulukko 4, sarake 4) tuli esille käsityksiä, jotka liittyvät kiinnittymisen kolmeen ulottuvuuteen.

Tutkimuksen havaintoja vahvistaa myös Sanna Ulmasen väitöskirja (2017), jossa tarkasteltiin oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Ulmasen väitöstutkimuksen mukaan koulutyöstä etäännyttävät oppijan heikko kuulumisen kokemus ja heikot mahdollisuudet vaikuttaa omaa opiskelua koskeviin päätöksiin (Ulmanen, 2017, s. 62). Tutkimushavainnot osoittavat, että oppijoiden kiinnittymistä on tietoisesti tuettava, jotta heistä tulisi aktiivisia oman opiskelunsa toimijoita. Tutkimuksen mukaan on tuettava sellaista vuorovaikutusta oppijoiden ja oppijoiden ja opettajien kesken, joka tukee oppijan osallisuuden ja kouluyhteisöön kuulumisen kokemuksia (Ulmanen, 2017, s. 5).

Kun tarkastellaan tutkimushavainnoista muodostuneita yläkäsitteitä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista tukevista tekijöistä, voidaan todeta, että Aktiivinen oppijuus –

tekijä sisältää Virtasen tutkimuksessa (2016) esiteltyjä toiminnallisia, kognitiivisia ja tunneperäisiä ulottuvuuksia. Ryhmän yhteisöllisyys -tekijä sisältää tunneperäisen ulottuvuuden. Virtasen tutkimustulokset vahvistavat tutkimushavaintoja.

Virtasen (2016) tutkimuksessa ei tullut esille tuloksia, jotka liittyisivät Oman elämän hallintataidot -tekijään. Tämä saattaa johtua tutkimukseen osallistuneiden yläkoululaisten iästä ja elämäntilanteesta. Yläkoululaiset asuvat vielä kotona, joten elämän perusasiat järjestyvät huoltajien toimesta. Yläkoululaisten ei tarvitse vielä ottaa vastuuta oman elämän organisoinnista ja suunnittelusta kokonaisvaltaisesti, joten omaan elämään liittyvät hallintataidot eivät olleet tutkimuksen kannalta relevantti näkökulma.

Virtanen (2017) on luonut mallin, jossa kiinnittymistä kuvataan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kiinnittymisen tukeminen jaetaan kolmeen osatekijään: ohjaukselliseen tukeen, toiminnan organisointiin ja tunnetukeen. Ohjauksellisessa tuessa vaikuttavat muun muassa palautteen laatu, opetukselliset dialogit ja erityisesti ohjauksen muodot. Toiminnan organisointi sisältää käyttäytymisen hallinnan, tuotteliaisuuden ja negatiivisen ilmapiirin. Tunnetuki muodostuu positiivisesta ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä ja opiskelijoiden näkökulmien huomioimisesta (Virtanen, 2017). Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -tekijä liittyy kiinnittymisen tukemiseen. Virtasen mukaan hyvällä opettaja-oppijasuhteella on merkittävä rooli oppijan kouluun kiinnittymisessä. Kouluun kiinnittymisellä on vahva yhteys oppijan oppimiseen ja kehittymiseen (Virtanen 2016, s. 60). Ulmasen tutkimuksen (2017) mukaan oppijan myönteinen suhde opettajaan vahvisti myönteistä suhtautumista opiskeluun. Koulutyöhön kiinnittymistä häytti, jos oppija koki, että ei saa riittävästi tukea opettajaltaan (Ulmanen, 2017, s. 61). Kouluun ja koulutyöhön kiinnittymiseen voidaan vaikuttaa tietoisesti. Opettajan taidolla kohdata oppija yksilöllisesti on merkittävä vaikutus oppijan kokemuksiin oppimisesta.

Yhteenveto tutkimushavainnoista

Tutkimushavainnoista syntyi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiin perustuen kokonaiskuva oppimista edistävistä tekijöistä, joita ovat aktiivinen oppijuus, opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti, ryhmän yhteisöllisyys ja oman elämän hallintataidot. Merkittävin oppimista edistävä tekijä opiskelijoiden käsityksissä on Aktiivinen oppijuus. Se sisälsi eniten opiskelijoiden käsityksiä ja niistä johdettuja käsitysryhmiä. Toiseksi merkittävin oppimiseen edistävästi vaikuttava on Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -tekijä. Kol-

manneksi tekijäksi sijoittui Ryhmän yhteisöllisyys -tekijä ja neljänneksi Oman elämän hallintataidot -tekijä.

Aktiivinen oppijuus. Opiskelijat haluavat olla aktiivisia oman oppimisprosessinsa suhteen. He haluavat tietää mitä, miksi, miten ja milloin opitaan. Kysymys on itsesääätelytaidoista, jotka vaikuttavat keskeisesti oppimiseen. Kontturin (2017) tutkimuksen mukaan oppiminen on tehokkainta silloin, kun se on suunnitelmallista ja oppijan hallinnassa. Oppimisen itsesääätely on oppijan kontekstisidonnaista, oman oppimisen tietoista ja tavoitteellista suunnittelua, tarkailua ja arviointia. (Kontturi, 2017, s. 23).

Pylvään mukaan itsesääätelyvalmiuksien merkitys tulee kasvamaan ammatillisessa koulutuksessa. Itsesäätelyn avulla on mahdollista harjoituttaa tietoja ja taitoja. Opiskelijat tarvitsevat riittävästi aikaa ja resursseja kehittää oppimisen säätelyn valmiuksia alakohtaisen osaamisen rinnalla. Oppimisen itsesääteilyyn kytkeytyy oman toiminnan, oppimisen ja sosiaalisen säätelyn prosessit. Ammatillisilla huippuosaajilla on vahvat itsesäätelyvalmiudet (Pylväs, 2018b, s. 55–56).

Oppimisen sujumista ja opintojen etenemistä edistävät käsitykset liittyvät oppijan omaan toimintaan oppimisprosessin omistajana ja ymmärtäjänä. Aktiivista oppijuutta voidaan ajatella pyrkimyksenä kehittää itseään itsenäiseksi toimijaksi ja samalla parantaa mahdollisuuksia omaehtoiseen elämään. Aktiivista oppijuutta voidaan näin ollen tarkastella kuntoutuksen näkökulmasta hyödyntämällä käsitteitä hallinnasta, pystyvyydestä ja valtaistumisesta. Järvikosken ja Härkäpään mukaan hallinnan kokemuksilla on merkittävä vaikutus omaa elämää koskeviin valintoihin, tavoitteiden asettamiseen ja elämänkulkuun.

Hallintaodotuksilla tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, voiko hän omalla toiminnallaan aikaansaada itselleen tärkeitä tuloksia. Yksilön hallintaodotukset vaikuttavat voimavarojen käyttöön, motivaatioon, itseluottamukseen ja toimintaan. Pystyvyys vaikuttaa merkittävästi yksilön toimintaan. Pystyvyydessä on kysymys yksilön uskosta omiin kykyihin toimia. Pystyvyyssodotus liittyy uskoon tavoitteiden saavuttamisesta ja pystyvyykokemukset vaikuttavat valintoihin, motivaatioon ja tunteisiin. Hallinta- ja pystyvyyksäsitteisiin voidaan vaikuttaa uusien kokemusten myötä. Hallintaa ja pystyvyyttä tukeva toiminta on tärkeää (Järvikoski & Härkäpää, 2011, s. 131–134).

Epävarmuus omasta hallinnasta ja pystyvyydestä vaikuttaa kielteisesti oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen. Järvikoski ja Härkäpää (2011) korostavat, että yksilöllinen valtaistuminen

puolestaan merkitsee yksilön kehittymistä tiedon, itsearvostuksen ja asenteiden suhteen. Valtaistumisprosessissa yksilö reflektoi, suhtautuu kriittisesti ympäristöön ja havaitsee riippuvuutta aiheuttavia tekijöitä. Valtaistamisprosessi merkitsee esimerkiksi käytännön toiminnassa näkyviä muutoksia (Järvikoski & Härkäpää, 2011, s. 141–143).

Tutkimushavaintojen mukaan opiskelijat pitävät oppimisen tavoitteellisuutta oppimista edistävänä tekijänä. Selkeät, porrastetut oppimisen tavoitteet sekä ymmärrys opiskelun tuomasta hyödystä ja merkityksestä, edistävät oppimista. Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat erityisesti esille oman oppimisprosessin suunnittelun, tavoiteasetannan ja hallitsemisen merkityksen omalle oppimiselleen aktivoivana ja motivoivana tekijänä.

Tutkimushavainnot osoittavat, että opiskelijoiden kokemukset oppimisen sujumisesta ja opintojen etenemisestä vaikuttavat myönteisesti oppimiseen. Siljander (2015) painottaa, että oppimisessa olennaista on muutos oppijan tiedoissa, taidoissa ja toiminnassa (Siljander, 2015, s. 59). Tutkimushavaintojen mukaan tällä muutoksen havaitsemisella on merkittävä, myönteinen vaikutus oppijan oppimiseen. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) tuovat esille, että muutoksen saa aikaan reflektio ja itsereflektio. Kysymyksessä on oppijan metakognitiiviset tiedot ja taidot. Metakognitiivisten tietojen avulla oppija kykenee arvioimaan mitä ymmärtää ja osaa. Metakognitiiviset taidot tarkoittavat oppijan edellytyksiä hyödyntää metakognitiivisia tietoja. Näiden tiedostaminen ja ymmärtäminen mahdollistaa oppijan järkevät oppimisstrategiset valinnat. Jotta oppija kykenee reflektoimaan omaa ajatteluaan, hänen tulee olla tietoinen omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektion avulla saa uutta, omaa minää koskevaa tietoa, jonka avulla tullaan tietoiseksi omista toimintatavoista ja niiden ehdoista (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 66, 68). Opiskelijoiden metakognitiivisten tietojen ja taitojen vahvistaminen edesauttavat opiskelijan oppimisen tavoitteellisuuden ja sujumisen sekä opintojen etenemisen kokemuksia.

Oppimisen sujumista ja opintojen etenemistä edistävät erityisesti omien oppimistapojen tunnistaminen, oppimisvaikeuksien kompensointitaito, omien vahvuuksien tunteminen, itsensä haastaminen, aktiivisuus ja vastuunottaminen omasta oppimisesta, yhteistyön sujuminen opettajan kanssa, pieni ryhmäkoko ja turvallinen oppimisympäristö. Oppimisen sujumista ja opintojen etenemistä edistävät opiskelijoiden motivaatio opiskella sekä innostuminen oppimisen kohteesta. Positiiviset tunteet, kuten onnistumisen ja oppimisen ilo, vievät oppimista eteenpäin ja samalla vahvistaa opiskelijan uskoa omaan pystyvyyteen oppijana.

Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti. Tutkimushavainnoissa opiskelijat toivat käsityksiään esille toiseksi eniten yläkäsitteessä Opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti. Yläkäsite sisältää kolme käsitysryhmää, joita ovat opettajan osaaminen, opettajan asenne ja opettajan persoona. Opiskelijat odottavat, että opettajalla on hyvät vuorovaikutustaidot sekä vahva substanssi- ja pedagoginen osaaminen. Vuorovaikutustaidot ilmenevät kuuntelutaitona, opettajan ilmaisema opiskelijan huomiointi katsekontaktin, ilmeiden ja eleiden avulla. Osaava opettaja on läsnä keskittyen opiskelijaan.

Opiskelijoiden käsityksissä keskeistä oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta on opettajan koulutusalaan liittyvä ammatillinen osaaminen. Substanssiosaaminen ilmenee siten, että opettaja on ajan tasalla ja on kiinnostunut omasta alastaan. Kontturin (2017) tutkimuksen mukaan kiinnostaviksi, asiaankuuluviksi ja hyödyllisiksi koetut oppimistehtävät lisäävät oppijoiden halua asettaa oppimiselleen ja suorittamiselle tavoitteita (Kontturi, 2017, s. 24).

Tutkimushavainnoissa tuli esille myös opettajan pedagoginen osaaminen. Pedagoginen osaaminen ilmenee oppimiseen liittyvien ongelmien ratkaisemisena, tukitoimina, ohjaustaidoissa, kasvatuksellisina toimenpiteinä ja oman elämän kokemuksen hyödyntämisenä opetustyössä. Lisäksi opiskelijat arvostavat sitä, että opettaja huomioi yksilöllisyyden vuorovaikutustilanteissa sekä antaa henkilökohtaista oppimisen ohjausta. Keskeistä on, että opettaja kykenee ratkaisemaan opiskelijan oppimisvaikeuksiin liittyviä ongelmia.

Opettajan asenne opiskelijoihin tulee ilmi arkisessa työskentelyssä tukemisena, kannustamisena ja innostamisena. Ratkaisevaa on opettajan tasa-arvoinen suhtautuminen opiskelijoihin. Opiskelijoiden käsityksissä kaikille on annettava tasapuolisesti huomiota ja ohjausaikaa. Opettajan myönteinen suhtautuminen omaan työhön välittyy opiskelijoille vuorovaikutus- ja ohjaustilanteissa. Myönteisesti omaan työhön suhtautuva opettaja luo esimerkillään myönteistä ilmapiiriä ja vaikuttaa opiskelijoihin innostavasti. Mukava ja helposti lähestyttävä opettajapersoona vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutuksen sujumiseen. Se, että opettajalta uskalletaan kysyä neuvoa ja pyytää apua ja keskustellaan muustakin kuin opiskeluun liittyvistä asioista, koettiin myönteisenä oppimisen kannalta.

Ryhmän yhteisöllisyys. Ryhmän yhteisöllisyys -yläkäsite muodostui Ryhmän vuorovaikutussuhteet- ja Ryhmän yhteisöllisyys -käsitysryhmistä. Tutkimushavainnot osoittavat, että opiskelijoiden käsityksissä ryhmän jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat oppimiseen edistävästi. Ryhmän jäsenten vuorovaikutussuhteissa merkittäviksi tekijöiksi nousivat tunne

ryhmään kuulumisesta ja osallisuudesta. Oppimista edistävät myös ryhmän jäsenten keskinäinen auttamisen kulttuuri, tasa-arvo jäsenten kesken, ryhmän jäsenten tuntemus ja keskinäinen kannustaminen. Tasa-arvoon liitettiin myös käsitys, jonka mukaan ketään ei kiusata.

Ryhmän jäsenten keskinäinen auttaminen, yhteistyö ja kannustus edistävät oppimista ja opintojen etenemistä. Ketään ei jätetä yksin oppimiseen liittyvien ongelmien kanssa, vaan yhdessä etsitään ratkaisuja. Ryhmän myönteinen ilmapiiri ja hyvä ryhmähenki lisäävät koulussa viihtymistä. Ryhmän yhteisöllisyys voi olla jossakin tilanteessa opiskelijalle ainoa syy tulla kouluun.

Tutkimushavainnoissa tuli esiin selkeästi ryhmän myönteinen vaikutus oppimiseen. Käsityksiä voi tulkita siten, että moni haastateltavista koki, että heidän lähikehityksen vyöhyke on laajentunut eli valmiudet oppia uutta ovat lisääntyneet. Ryhmän yhteisöllisyys, vuorovaikutussuhteet ja tasa-arvoinen keskinäinen kohtelu tukee opiskelijan uskoa itseensä oppijana. Tämä taas ilmenee yrittämisenä ja sinnikkyyttenä oppimisessa.

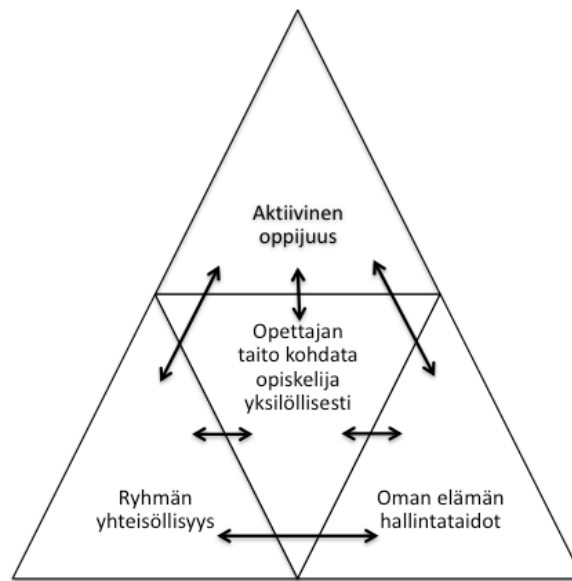
Oman elämän hallintataidot. Elämänhallinta voidaan jakaa kahteen tekijään: sisäinen ja ulkoinen elämänhallinta. Sisäinen elämänhallinta tarkoittaa sitä, että yksilö kykenee sopeutumaan erilaisiin elämäntilanteisiin ja suhtautuu myönteisesti erilaisiin elämäntapahtumiin. Elämänhallinnan tavoitteeksi voidaan asettaa koherenssi eli luottamus omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa omalla toiminnallaan omaan elämään. Ulkoinen elämänhallinta liittyy haluun hallita ja muuttaa ympäristöään. Pyrkimyksenä on löytää omat mahdollisuudet ja rajat (Järvikoski & Härkäpää, 2011, s. 140–141).

Tutkimushavaintojen perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden oppimiseen ja opintojen etenemiseen vaikuttaa arki ja se miten opiskelijalla on taitoa ja tietoa hallita omaa arkeaan. Opiskelijoiden käsityksissä oppimista edistävät mielekäs arki ja terveelliset elämäntavat. Sujuva arki ja arjen omaehtoinen hallinta omien tavoitteiden suuntaisesti mahdollistaa elämänhallinnan tunnetta. Tämä tunne vahvistaa ja tukee jaksamista ja se vaikuttaa esimerkiksi koulunkäynnin säännöllisyyteen ja opintojen etenemiseen.

Oppimista edistävien tekijöiden suhde toisiinsa. Kuviossa 8 kuvataan visuaalisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävästä tekijöistä. Kuvion avulla voidaan suhteuttaa tekijöiden painoarvot toisiinsa. Painoarvon määrittää käsitysten ja niistä johdettujen teemojen esiintymismäärä. Näin ollen eniten teemoja sisältänyt kategoria, Aktiivinen oppijuus, on sijoitettu kolmion huipulle. Toiseksi eniten käsityksiä esiintyi Opettajan

taito kohdata opiskelija yksilöllisesti -kategoriassa. Kuvion avulla ilmaistaan opettajan toiminnan merkityksellisyys opiskelijan oman oppimisprosessin omistajuuden ja sitä kautta aktiivisen oppijuuden syntymisessä. Opettaja ja hänen pedagoginen sekä ammatillinen osaaminen ovat avainasemassa opiskelijan motivoimisessa sekä yksilöllisten opintopolkujen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opiskelija on nähtävä aktiivisena osallistujana opintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa, ei vain passiivisena toimenpiteiden kohteena. Osaava opettaja osaa toimia siten, että opiskelija kykenee ja haluaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Osaava opettaja tietoisesti ohjaa ryhmän toimintaa oppimista edistävään suuntaan. Osaava opettaja osaa myös ohjata opiskelijaa elämönhallintataidoissa.

Kuviossa 8 opiskelijan oppimista edistävät ja tukevat Oman elämän hallintataidot -kategoria sekä Ryhmän yhteisöllisyys -kategoria. Nämä omalta osaltaan varmistavat sen, että opiskelijan oppiminen on säännöllistä ja yhteisöllistä. Huomionarvoista on myös se, että ryhmän yhteisöllisyys tukee oman elämän hallintataitojen haltuun ottamista ja päinvastoin. Oppimista edistävät tekijät muodostavat systeemin, jossa kaikki neljä tekijää vaikuttavat toisiinsa. Syntyy synergiaetu, jolloin kokonaisuuden synnyttämä myönteinen vaikutus oppimiseen kasvaa ja vahvistuu. Jos jossakin tekijässä ilmenee haasteita, esimerkiksi oman elämän hallintataidoissa siten, että opiskelijan vuorokausirytmä on epäsäännöllinen tai oma talous on hallitsemattomassa tilassa, vaikuttaa se Aktiivinen oppijuus -tekijään, toisin sanoen ilmenee ongelmia oppimisen sujumisessa ja opintojen etenemisessä. Aktiivinen oppijuus syntyy opettajan, ryhmän ja elämän hallintataitojen myönteisen yhteisvaikutuksen ansiosta. Aktiivinen oppijuus puolestaan edistää yhteistyötä opettajan kanssa, vahvistaa oman elämän hallintataitoja ja lisää ryhmässä toimimista sekä osallisuutta.

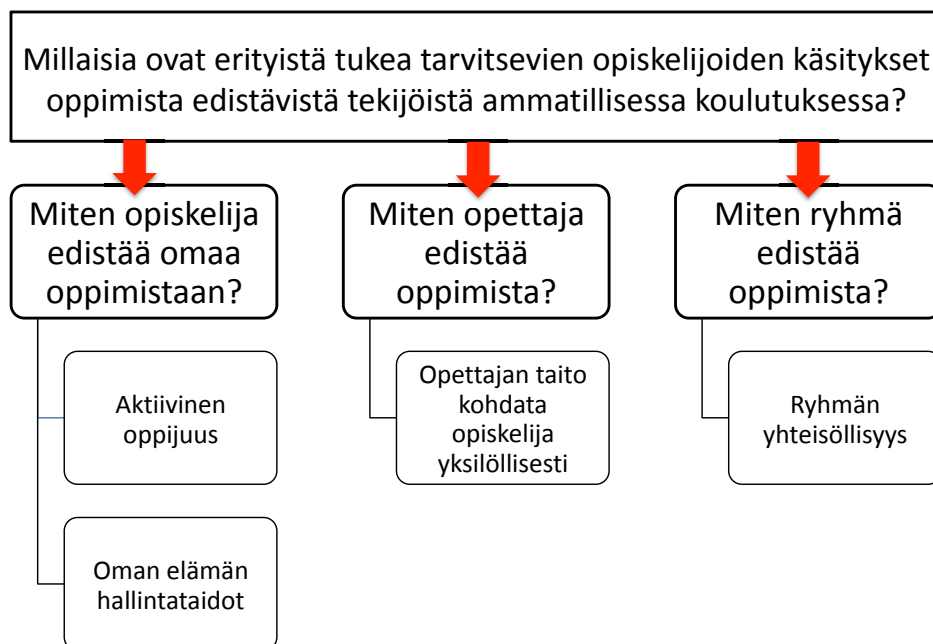


Kuvio 8. Yhteenveto tutkimushavainnoista: oppimista edistävien tekijöiden suhde toisiinsa.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tutkimusongelmaksi oli asetettu kysymys: millaisia ovat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa? Tutkimusongelma oli jaettu kolmeen tutkimuskysymykseen: Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan? Miten opettaja edistää oppimista? Miten ryhmä edistää oppimista?

Tutkimusaineistolle esitettyyn tutkimuskysymykseen ”Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan?” muodostui vastaukseksi kaksi tekijää: aktiivinen oppijuus ja oman elämän hallintataidot. Toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten opettaja edistää oppimista?” syntyi vastaukseksi opettajan taito kohdata opiskelija yksilöllisesti ja kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Miten ryhmä edistää oppimista?” vastaukseksi muodostui, että ryhmän yhteisöllisyys edistää oppimista. Nämä neljä tekijää ovat vastaus asetettuun tutkimusongelmaan. Kuviossa 9 tutkimustulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin visuaalisessa muodossa.



Kuvio 9. Vastaukset tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin.

Tutkimus toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksen kohteena oli erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä. Syrjälän ja kollegoiden mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia laadullisesti erilaisia

käsityksiä (Syrjälä ym., 1996, s. 119). Fenomenografiassa haastatteluaineistosta esille tulleet käsitykset teemoitellaan samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Teemoista johdetaan kategoriat ja kuvauskategoriat. Kategorioita ja kuvauskategorioita ei valita etukäteen ja kuvauskategoriajärjestelmä muotoutuu analyysin seurauksena. Niikko (2003) tuo esille, että kuvauskategoriat ovat yhteenvetoja kuvauksista ja ovat tutkimuksen päätuloksia (s. 37–39).

Fenomenografisessa tutkimuksessa jokainen kategoria, käsitysryhmä, teema ja jopa yksittäinen käsitys voidaan paikallistaa kuvauskategoriaan. Myös kuvauskategoriasta käsin voidaan paikantaa kuvauskategorioiden, kategorioiden ja teemojen kautta yksittäinen käsitys. Tutkimuksen tuloksena syntyi neljä kuvauskategoriaa, jotka ovat opiskelijoiden käsitysten perusteella muodostuneita tiivistyneitä, käsitysten keskeisiä merkityksiä. Niikon (2003) mukaan nämä tekijät kuvaavat tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla, joka puolestaan ilmentää kulttuurisia ajattelutapoja (s. 37).

Miten opiskelija edistää omaa oppimistaan? Tutkimustulosten mukaan opiskelijan aktiivinen rooli oman oppimisen suhteen edistää oppimista. Aktiivinen oppijuus muodostuu oppimisen tavoitteellisuudesta sekä oppimisen sujumisesta ja opintojen etenemisestä. Haastateltavat kokivat merkittävänä tekijänä aktiivisen roolin ottamisen omassa oppimisprosessissa. Aktiivinen oppija asettaa itselleen tiedollisia, taidollisia sekä ammatillisiin valmiuksiin liittyviä tavoitteita. Myös se, että oppijalla on tunne siitä, että oppiminen sujuu oppimisen haasteista huolimatta ja hänellä on kokemus opintojen etenemisestä suunnitelmallisesti, edistävät oppimista. Oppijan oivallus oman oppimisen haasteista ja vahvuuksista auttaa selviytymään. Kun oppiminen sujuu ja koetaan onnistumisia, syntyy positiivinen oppimisen kierre.

Opiskelijat haluavat olla aktiivisia toimijoita omien opintojen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa. Aktiivinen oppijuus tarkoittaa käytännössä opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua oman oppimisprosessin suunnitteluun ja hallitsemiseen opintojen alusta alkaen. Opiskelijoiden aktiivista oppijuutta edistää selkeä näkemys omasta yksilöllisestä opintopolusta: mitä, miten ja milloin opiskellaan oppilaitoksessa, mitä ja miten osaamista hankitaan työpaikoilla, missä järjestyksessä opinnot etenevät, mikä on päätavoite ja mitä ovat välitavoitteet ja millainen on opintojen aikataulus. Opiskelijat hyötyvät monipuolisesta, yksilöllisestä ohjauksesta ja tuesta aktiivisen oppijuuden -roolin omaksumisessa.

Aktiivinen oppijuus suuntaa opiskelijoiden toimintaa kohti tulevaa, luo uskoa tulevaan ja vahvistaa uskoa omaan kykyihinsä selviytyä opinnoista. Opinnoissa menestyminen mahdollistaa

halutun koulutuspolun ja työuran toteutumisen. Aktiivisen oppijuuden toteutumisen näkökulmasta arvioinnin tulee olla jatkuvaa, kannustavaa, ohjaavaa ja oppijan toimintaa edistävää. Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen ovat oppijan kokemuksia, jotka syntyvät arkielämän toiminnan seurauksena. Oppijan kokemus ja tunne siitä, että opinnot etenevät, lisäävät uskoa omaan kyvykkyyteen oppia ja selviytyä opinnoista. Oppijan hallinta-, pystyvyys- ja valtaistamistunnetta tulee tukea ja vahvistaa.

Arjen hallintataidot ja mielekkyys tukevat opiskelijan opintojen ja oppimisprosessin etenemistä. Mielekäs arki on antoisaa, se on järjestyksessä ja hallinnassa, opiskelijalla on tunne hallinnasta. Mielekäs arki puolestaan edistää hyvinvointia ja jaksamista. Toimivat, hyvät ihmissuhteet ja voimaannuttava vapaa-aika antavat voimia kohdata vastoinkäymisiä ja haasteita. Tarvittaessa opiskelijaa tuetaan ja ohjataan yksilöllisesti oman elämän hallintataidoissa.

On huomionarvoista, että rakennetaan ja kehitetään sellaisia toimintamalleja, joiden avulla mahdollistetaan opiskelijan omaehtoinen ja vastuullinen oppimisprosessin hallinta. Opiskelijan aktiivisen oppijuuden kehittymistä tukee ajattelu- ja oppimisen taitojen oppiminen. Oppijan näkökulmasta on merkityksellistä, että oppija hallitsee oppimaan oppimisen -taidot eli oppiminen sujuu oppimisvaikeuksista huolimatta. Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot luovat kivijalan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajattelutaitojen harjoittelun avulla aktivoidaan oppijat ymmärtämään ja hallitsemaan omia kognitiivisia prosessejaan ja toimimaan tietoisesti tavoitteiden suuntaisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Halinen ym., 2016, s. 46, 50).

Miten opettaja edistää oppimista? Opiskelijoiden käsitysten perusteella voidaan todeta, että opettajan vaikutus opiskelijan oppimiseen on merkittävä. Opettaja on sekä kasvattaja että ammatillisen osaamisen valmentaja. Tavoitteena on, että oppija oppii tuntemaan itsensä oppijana ja kehittyy aktiiviseksi oppijaksi. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan opettajan pedagogista ja substanssiosaamista. Opettajan rooli oppimisen edistäjänä on saada opiskelija tietoiseksi omasta potentiaalistaan, ohjata elinikäiseen oppimiseen, antaa tukea, ohjausta ja vastuuta oppimisprosessin hallintaan. Osaava opettaja motivoi ja kannustaa oppijaa kohti ammatillista osaamista. Lisäksi osaava opettaja antaa ohjausta ja tukea oman elämän hallintataidoissa ja edistää ryhmän yhteisöllisyyttä yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijat arvostivat opettajan läsnäoloa ja kykyä löytää käytännöllisiä oppimista helpottavien ratkaisuja. Lisäksi opettajalla tulee olla osaamista ohjata ryhmäytymistä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Myönteinen opiskeluilmapiiri vahvistaa yksilöiden varmuutta hyväk-

sytyksi tulemisesta eli ”saa olla oma ittensä”. Opettajalla on myös merkityksellinen rooli ohjata opiskelijoita elämänhallintataidoissa. Opettaja kuuntelee, ohjaa, neuvoa, tukee ja avustaa arkisten ongelmatilanteiden selvittämisessä ja ratkomisessa yhdessä opiskelijan kanssa kahdenkesken tai moniammatillisen verkoston kanssa.

Miten ryhmä edistää oppimista? Ryhmä mahdollistaa ja tukee aktiivisen oppijuuden syntymistä. Ryhmän vuorovaikutussuhteita voidaan pitää vertaissuhteina, jotka kannattelevat arjessa. Ryhmä omalta osaltaan edistää ja vahvistaa oppijan oppimisprosessin sujumista. Yhteisesti hyväksytyt pelisäännöt ja toimintatavat helpottavat ryhmän jäsenten keskinäistä yhteistyötä ja opiskelijoiden oppimista. Ryhmän sisäinen toimintakulttuuri syntyy yhteistoiminnan tuloksena. Opettaja ja opiskelijat yhdessä luovat ryhmän sisäisiä toimintatapoja, mutta opettajalla on kuitenkin suurin vastuu toimintakulttuurin suuntaamisessa oppimista edistävään suuntaan. Ryhmän yhteisöllisyys on voimavara yksilöjen oppimisessa ja sitä tulisi hyödyntää tietoisesti oppimisprosessien ohjaamisessa ja tukemisessa.

Tutkimuksen kontekstina on ammatillinen koulutus. Ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on mahdollistaa opiskelijan yksilöllinen polku ammatilliseen osaamiseen. Tämän tutkimuksen tuloksena muodostui erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsitykset oppimista edistävistä tekijöistä. Tutkimustuloksena syntyneet oppimista edistävät tekijät tukevat ammatillisen reformin tavoitteiden toteutumista. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa korostuvat erityisesti osaaminen, asiakaslähtöisyys, yksilölliset opintopolut ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Ammatillisen koulutuksen päätavoitteena on antaa opiskelijalle ammatillisen tutkinnon mukainen osaaminen ja ammattitaito. Osaamisen kehittymisen perustana ovat oppimistaidot ja oppiminen.

Tutkimus on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimus on laadullinen ja kuvaileva. Fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten laadullisesti erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman (Syrjälä ym., 1994, s. 116). Tässä tutkimuksessa tutkittiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelijat toivat esille omia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä teemahaastatteluissa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin avulla tarkastellaan tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä, toisin sanoen mittaako menetelmä sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 231–232). Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole aiheellista vaatia alkuperäisten tutkimuslöydösten toistettavuutta, sillä kategoriat ovat tutkijan konstruktioita (s. 39–40). Tässä luvussa keskitytään tämän tutkimuksen validiteetin tarkasteluun.

Fenomenografisen tutkimuksen pätevyyttä eli validiteettia arvioitaessa tarkastellaan aineiston ja kategorioiden aitoutta ja relevanssia. Kriteereinä ovat aineiston hankinta ja kategorioiden muodostuminen. Aineiston aitoutta arvioidaan sen mukaan kuinka aitoa se on eli ovatko tutkimushenkilöt ja tutkija puhuneet samasta asiasta. Aineiston relevanttius tarkoittaa aineiston relevanttiutta suhteessa taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Kategorioiden aitoutta arvioitaessa tarkastellaan vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi arvioidaan ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta (Syrjälä ym., 1994, s. 129–130). Tutkimusprosessin luotettavuuden arvioimiseksi tutkijan tulee antaa seikkaperäinen kuvaus tutkimusprosessista. Tutkijan on kuvattava tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja tutkimusongelman liittyminen niihin, tutkimushenkilöt ja haastattelutilanteet, aineiston keruu ja käsittely, tulkintaprosessi pääpiirteittäin ja eteneminen (Syrjälä ym., 1994, s. 130–131).

Tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja merkittävä, sillä juuri nyt yhteiskunnassa käydään vilkasta keskustelua ammatillisen koulutukseen resurssien riittävydestä ja laadusta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää kehittämällä opettajien pedagogista osaamista sekä oppilaitoksen pedagogista toimintaa. Aiheen merkittävyys liittyy opiskelijoi-

den oppimismotivaation ja kouluun kiinnittymisen edistämiseen sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Oppimisen sujuminen varmistaa opiskelijoiden tutkintotavoitteisen opiskelun onnistumisen ja päätökseen saattamisen.

Hirsjärvi ja Hurme (2015) painottavat eettisyyden esille tuomisen tärkeyttä tutkimuksen eri vaiheissa. Näitä vaiheita ovat tutkimuksen tarkoituksen esilletuominen, tutkimuksen suunnitelmallisuus (tutkittavien suostumuksen hankkiminen, luotettavuuden varmistaminen ja tutkitaville mahdollisten seurauksien ennakointi), haastattelutilanteen suunnittelu, haastattelujen purkamisen (litteroinnin) luottamuksellisuus ja laatu, analysoinnin syvällisyys ja kriittisyys, tiedon todentaminen ja raportoinnin luottamuksellisuus ja sen mahdollisten seurauksien arviointi (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 20).

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui fenomenografia, koska tutkimuksen kohteena olivat opiskelijoiden käsitykset. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin teemahaastatteluja ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelujen teemat muodostuivat teoreettisen viitekehyksen tarkastelun tuloksena. Haastatteluja tehtiin viisi kappaletta ja haastateltavat edustivat kahta eri koulutusalaan sekä molempia sukupuolia. Teemahaastattelu valikoitui aineiston keruumenetelmäksi, sillä tutkija halusi varmistaa, että aineiston keruu toteutuu sujuvasti ja laadukkaasti. Haastateltavien joukossa saattoi olla yksilöitä, joilla on esimerkiksi lukivaikeus, hahmotushäiriö tai keskittymisen haasteita, jolloin kirjallisten kysymysten ymmärtämisessä sekä kirjalliseen kyselylomakkeeseen keskittymisessä ja vastaamisessa voisi olla haasteita. Keskustelumuotoisen teemahaastattelun aikana haastattelija pystyi aktivoimaan haastateltavia ja pystyi keskustelun aikana selventämään kysymyksiä ja motivoimaan vastaajaa. Tutkija mietti myös sähköisen kyselylomakkeen käyttämistä aineiston keruuvaihtoehtona, mutta edellä mainittujen seikkojen vuoksi tutkija päätyi teemahaastatteluihin.

Tutkija lähetti kahdelle ammatillisen perustutkintoa suorittavien ryhmien luokanvalvojille sähköpostitse pyynnön ryhmän informoimisesta tutkimuksesta ja halukkaiden haastateltavien ilmoittamisesta tutkijalle. Haastateltavien hankinta tapahtui siis luokanvalvojien välityksellä, tutkija itse ei valinnut heitä. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen puolueettomasti. Haastatteluihin ilmoittautuneille tutkija lähetti sähköpostin, jossa kerrottiin tarkemmin tutkimuksesta sekä ehdotettiin haastatteluajankohtaa. Tutkija vastasi myös haastateltavien lisäkysymyksiin sähköpostitse. Haastattelut tapahtuivat oppilaitoksessa rauhallisessa tilassa. Ennen haastatteluja tutkija kertoi tutkimuksen eettiset ohjeet ja vastasi mahdollisiin kysymyksiin. Haas-

tateltavalle esiteltiin tutkimuslomakelomake, haastateltava allekirjoitti sen ja sai oman kappaleen tutkimuslupalomakkeesta.

Haastattelutilanteet sujuivat ongelmitta ja häiriöittä. Nauhoitukset onnistuivat hyvin ja niiden äänenlaatu oli erinomainen. Aineiston litterointi tapahtui touko- ja kesäkuun 2018 aikana ja ne kirjoitettiin puhtaaksi Word-tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen. Litterointi tapahtui sanasta sanaan, merkitsemällä myös puheen tauot sekä keskenjääneet sanat tai lauseet. Litterointiaineistoon merkittiin huolellisesti haastateltavien taustatiedot ja pseudonimi, jotta haastateltavien henkilöllisyydet eivät paljastu. Haastatteluaineisto oli laadukasta ja merkityksiä esiintyi tiheästi.

Tutkimusaineiston analysointi noudatti fenomenografisen tutkimusmenetelmän periaatteita. Analyysissä toteutettiin viisi vaihetta (ks. Kuvio 6). Lähiluku antoi aineistolle tilaa puhua. Muutaman lukukerran jälkeen aineistosta alkoi erottua käsityksiä, joista hahmottui teemoja. Käsitykset saattoivat muodostua yhdestä tai useammasta lauseesta tai yhdestä sanasta. Teemat koodattiin tunnussanoilla ja -väreillä. Oli tärkeää tiedostaa teemojen sisällölliset samankaltaisuudet ja erot. Teemoista muodostettiin käsitysryhmiä, joissa samankaltaiset teemat muodostivat tiivistettyjä kokonaisuuksia. Jotta kokonaisuus pysyi tutkijan hallinnassa, tutkija kirjasi koko ajan tarkkoja muistiinpanoja eri teemojen ja käsitysryhmien sisällön kuvauksista. Eriytyistä tarkkuutta vaati teemojen muodostaminen, jotta ne vastasivat aineistossa olevia käsityksiä. Tarkat muistiinpanot helpottivat myöhemmässä vaiheessa tutkimushavaintojen aukikirjoittamista.

Kategorioiden muodostuminen on selostettu ja kuvattu alaluvussa 4.4. On merkityksellistä, että tutkija varmistaa analyysiprosessin aikana, että kaikki teemat ja käsitysryhmät on sijoitettu kategorioihin. Erityisesti tutkija tarkkaili kriittisesti koko analyysiprosessin ajan eri kategorioiden välisiä eroja ja niiden nimeämisiä. Tutkimushavaintoihin perustuen muodostui neljä tekijää, jotka erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksien mukaan edistävät oppimista. Tuloksien luotettavuutta lisäävät tekstiin sijoitetut aidot aineistolainaukset, joiden avulla kyetään seuraamaan tutkijan päättelyä ja kuvauskategorioiden muodostumisen periaatteita.

Tutkija osallistui touko-kesäkuussa 2018 Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssille, jossa tutkija pilotoi kolmea litteroitua haastattelua. Haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografisen viiden vaiheen mallin mukaisesti. Esitestaamalla tutkimusaineistoa tutkija varmistaa vali-

tun tutkimusmenetelmän soveltuvuuden ja aineiston laadun varmentaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat on selvitetty Tutkimuksen konteksti ja viitekehyksen muodostuminen -luvussa (ks. Luku 2). Lisäksi luvussa on selostettu seikkaperäisesti teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen yhteyttä toisiinsa (ks. Alaluku 2.3). Tavoitteena on ollut luoda selkeä kuvaus tutkijan ajatusprosessin kehittymisestä tutkimuksen alkuvaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta on varmistettu kontekstualisoimalla luvussa 3 tutkimukseen valittuja näkökulmia ja käsitteitä (ks. Kuvio 2) tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen eli sosiokonstruktiiiviseen oppimiseen. Lisäksi tutkimushavaintoja on tarkasteltu suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja tiedealan muihin tutkimuksiin alaluvussa 5.4. Näillä toimenpiteillä on haluttu varmistaa aineiston ja kategorioiden relevanttius suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

8 Pohdinta

Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksina saatuja oppimista edistävien tekijöiden merkitystä oppimiseen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ja ammatillisen erityisopetuksen näkökulmasta. Aktiivinen oppijuus -tekijän sisällä Oppimisen tavoitteellisuus -tekijä tukee yksilöllisten opintopolkujen rakentamista ja toteuttamista. Lisäksi, kun opiskelija ymmärtää oppimisen ja opiskelun merkityksen, hän ottaa vastuuta opinnoistaan. Tutkimuksen mukaan opiskelun kokeminen hyödylliseksi edistää oppimista. Merkityksellisyys ja hyöty auttavat jaksamaan ja opiskelemaan oppimisvaikeuksista huolimatta. Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen kohottavat opiskelijan itsetuntoa ja lisäävät pystyvyyden kokemusta. Myönteinen pystyvyysodotus lisää opiskelijan uskoa opinnoista selviytymiseen.

Yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen on ammatillisessa koulutuksessa olevalle opiskelijalle oppimisen ja ammatillisen osaamisen kehittymisen perusta. Tutkijana tulkitsem yksilöllisen opintopolun rakentuvan Vygostkyn lähikehityksen vyöhyke -teoriaa mukaillen. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan HOKS (henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma), jossa opintojen alussa todetaan tiedot ja taidot, jotka jo hallitaan ja osataan. Tätä voi kutsua lähikehityksen alarajaksi. Ylärajana voidaan pitää sitä osaamista, johon tähdätään ohjauksen ja tuen avulla. Ala- ja ylärajan väliin jäävä alue, lähikehityksen vyöhyke, edustaa oppijan potentiaalista kehityksen aluetta. Oppimisvaikeuksisella oppijalla voi lähikehityksen vyöhyke olla kapea johtuen kielteisistä oppimiskokemuksista, huonoista pystyvyysodotuksista ja puutteellisesta oppimisen tuesta. Opettajan tehtävänä on tunnistaa oppijan kyvyt oppia, tunnistaa oppimisvaikeudet ja löytää ratkaisut oppimisvaikeuksien minimoimiseksi. Yksilöllinen ja henkilökohtainen ohjaus tukee ammatillisen osaamisen kehittymistä ja yksilöllisen opintopolun toteutumisesta sekä oppilaitoksessa että työpaikoilla. On huomionarvoista, että oppijan oppimisvaikeuksien kompensointitaidot tunnistetaan ja hyödynnetään oppimisen ohjauksessa ja oppimisessa. Yksilöllinen ohjaus, kompensointitaitojen huomiointi ja yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen puolestaan tuottavat asiakaslähtöistä koulutusta, joka on yksi ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteista.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa toimiessa keskiössä voi usein olla oppimiseen ja elämänhallintaan liittyvät ongelmat ja puutteet. Vahvuuksiin keskittyminen, myönteisyys, kannustaminen ja innostaminen vievät huomion opiskelijan heikkouksista ja puutteista vahvuuksiin ja osaamiseen: opitaan ilon kautta. Myönteiset tunteet vievät oppimista ja osaa-

mista eteenpäin. Opettajan substanssi- ja pedagoginen osaaminen on perusta opiskelijan ammatillisen osaamisen ohjaukseen ja osaamisen kartuttamiseen. Erityistä tukea tarvitseva opiskelija on erilainen oppija ja oppimisen yksilöllisyys voidaankin nähdä mahdollisuuksina ja voimavarana.

Yhtenä oppimista edistävänä tekijänä opiskelijoiden käsitysten mukaan on ryhmän yhteisöllisyys. Ryhmä omalta osaltaan vaikuttaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeen laajuuteen. Ryhmä kannustaa oppimaan, tukee opiskelijan kehittymistä ihmisenä ja harjoituttaa ryhmässä työskentelemistä. Tämä edistää myös työelämävalmiuksien kehittymistä. Lisäksi ryhmän yhteisöllisyys edistää koulussa viihtymistä ja kouluun kiinnittymistä. Oman elämän hallintataidot tukevat aktiivisuutta opinnoissa ja läsnäoloa koulussa. Ne antavat valmiuksia myös työpaikoilla toimimiseen ja oppimiseen. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi työaikojen ja työpaikan pelisääntöjen noudattaminen sekä annettujen työtehtävien suorittaminen vastuullisesti.

Oppimista edistävät tekijät mahdollistavat hallinta-, pystyvyystunteiden ja valtaistumisen tunteen syntymisen. Aktiivinen oppijuus sisältää nämä elementit ja ne auttavat selviytymään opinnoista. Oppimisen sujuminen ja opintojen eteneminen vahvistavat hallinta-, pystyvyystunteiden ja valtaistumisen tunteen syntymistä. Onnistumisen tunteet edistävät opinnoissa menestymistä. Menestymisen opinnoissa vaikuttaa monella tavalla: se edistää jatko-opintokykyisyyttä, edistää työelämään sijoittumista, mahdollistaa erilaisia työuramahdollisuuksia, lisää ja vahvistaa hyvinvointia ja voimavaroja, tarjoaa tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen, lisää toivoa ja mahdollisuuksia tulevaisuuden suhteen. Edellä mainitut seikat pienentävät todennäköisyyttä keskeyttää opinnot. Riski koulupudokkuuteen ja syrjäytymiseen pienenee.

Käytännössä tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ammatillisen erityisopettajan työssä sekä ne ovat sovellettavissa myös niin sanotun normaaliopetuksen puolella. Ammatillisessa erityisopetuksessa on tarkasteltava opetustoimintaa uudesta näkökulmasta:

1. Ammatillisen reformin myötä opetus toteutuu yhä enemmän työpaikoilla. Ammatillisessa erityisopetuksessa opettajalla tulee olla relevanttia tietoa ja erityispedagogista osaamista suunnitella opiskelijoiden yksilöllinen oppiminen ja tuen tarve työpaikoilla tiiviissä yhteistyössä työpaikkaohjaajien kanssa. Opettaja näin ollen on työpaikoilla opiskelijan yksilöllisen opintopolun asiantuntija sekä oppimisen ja osaamisen kehittämisen konsultti.

2. Opettaja ei opeta enää pelkästään ammattiasioita, vaan hän ohjaa ja tukee opiskelijan ammatillisen osaamisen ja identiteetin kehittymistä. Ammatillinen erityisopettaja on yhä enemmän ajattelun, oppimaan oppimisen ja hyvinvoinnin valmentaja.

Salmela ja kollegat korostavat, että tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että koulutuksessa opiskelijat saadaan kiinnostumaan opiskelusta, oppimisesta ja itsensä kehittämisestä. Lisäksi koulun tulee tukea opiskelijoiden hyvinvointia sekä heidän kehittymistään tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Oppilaitoksilla on kasvava ja merkityksellinen rooli opiskelijoiden kognitiivisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä (Salmela ym., 2018, s. 243). Oppilaitoksessa opiskelija tulee nähdä kokonaisvaltaisesti. Jokaisen opiskelijan kohdalla on tunnistettava ne tekijät, jotka vaikuttavat oppimiseen edistävasti tai haittaavasti.

On merkityksellistä, että erityistä tukea tarvitsevien käsitykset oppimiseen edistävasti vaikuttavista tekijöistä huomioidaan ammatillisessa koulutuksessa ja pedagogisessa kehittämistyössä. Ammatillinen koulutus on omalta osaltaan avainasemassa nuorten tulevaisuuden rakentamisessa. Opintoissa menestyminen antaa tasa-arvoiset mahdollisuudet hankkia ammatillista osaamista ja sijoittua työelämään. Ammatillinen koulutus ohjaa ja tukee opiskelijaa osaamiseen. Osaaminen tarkoittaa tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat elinikäisen oppimisen, elämänhallinnan ja hyvinvoinnin. Oppiminen ja osaaminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä ihmisenä ja ammattilaisena täyteen mittaansa.

Jatkotutkimusaiheet liittyvät uudistuneeseen ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa reformissa ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ammatillisen osaamisen hankkiminen yksilöllisiä opintopolkuja toteuttamalla. Merkityksellistä olisi tutkia miten aktiivinen oppijuus kehittyy ja miten sen kehittymistä voidaan tukea. Olisi tärkeää myös tutkia millainen on ammatillisen osaamisen kehittämisprosessi sekä selvittää yksilöllisen opintopolun vaikuttavuutta oppimiseen. Lisäksi työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tulisi tutkia, sillä opiskelijoiden oppiminen tapahtuu yhä enemmän työpaikoilla. Tähän kontekstiin liittyen olisi tärkeää selvittää oppilaitoksien ja työpaikkojen yhteistyöhön liittyviä kokemuksia. Näiden tutkimusaiheiden avulla olisi mahdollista saada tietoa siitä, miten ammatillisen koulutuksen reformi vaikuttaa ammatillisen koulutuksen kentällä ja erityisesti siitä, kuinka reformi vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimiseen ammatillisessa koulutuksessa. On merkittävää ymmärtää, että ammatillinen osaaminen perustuu oppimiseen.

Lähteet

- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2011). *Oivallus: Loppuraportti*. Haettu osoitteesta https://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf
- Fink, L. D. (2016). Five high-impact teaching practices. *CELT Collected Essays on Learning and Teaching*, IX, 3–17.
- Haapakorva, P., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. (2017). Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017* (s. 167–176). Haettu osoitteesta <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2017/>
- Hakala, J., T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 14–44). Juva: Bookwell.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2002). *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: Bookwell.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-R. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Juva: Bookwell.
- Happo, I., Lehtelä, P-L., Liu, T., Pousi, J. & Karjalainen, A. (2018). Osaamisen käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe20181029389586>
- Hermanoff, A., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2018). A good study path according to young adults with intellectual disability. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.), *New methods of special education* (s. 77–102). New York: Peter Lang.
- Hidi, S. & Renninger, K., A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta* (väitöskirja). Annales Universitatis Turkuensis sarja C 416. Scripta Lingua Fennica Edita. Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 141–159). Keuruu: PS-kustannus.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. (2011). *Kuntoutuksen perusteet*. Helsinki: WSOYpro.
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous*. Tallinna: Printon.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola, (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). Juva: Bookwell.
- Kauppila, R., A. (2007). *Ihmisen tapa oppia*. Juva: WS Bookwell.
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesääntelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa* (väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae rerum Socialium 161. Oulun yliopisto.
- Lappalainen, M. (2015). *Miksi aivot sanovat ei: Opi uusi tapa ajatella*. Juva: Bookwell.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 30–62). Juva: Bookwell.
- Marton, F. (1986). Phenomenography -A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Erlbaum.
- Meriläinen, R. & Karlsson, U.-J. (2017). *Ammatillinen koulutus muuttuu -mitä tapahtuu 2018?* Haettu osoitteesta <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2011/11/2-17-Ammatillinen-koulutus-muuttuu-2018.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäntykangas, U., Kilja, P. & Kotimäki, E. (2018). Osaamisperusteisuus työelämäyhteistyössä ammatillisella toisella asteella. Teoksessa A. E. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102938958>

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Oksanen, E. (2001). *Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa: Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena* (väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research 179. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (2015). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 10. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf
- Opetushallitus. (2018a). Ammatillinen koulutus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus
- Opetushallitus. (2018b). *Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>
- Opintopolku.fi (2018). Ammatillinen koulutus. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/mita-ammattillisessa-voi-opiskella/>
- Pentikäinen, E., Luomala, J. & Euro, A. (2017). Toisen asteen koulutus monelle liian kallis. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017*. (s. 163–165). Haettu osoitteesta <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2017/>
- Perunka, S. (2015). *"Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella": Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa* (väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis 310. Lapin yliopisto.
- Pylväs, L. (2018a). *Development of vocational expertise and excellence in formal and informal learning environments* (väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 2353. Tampereen yliopisto.
- Pylväs, L. (2018b). Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, (2), 53–56.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: Bookwell.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Haettu osoitteesta http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Salmela, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). Strength-based teaching as the means to approach the most talented students. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.), *New methods of special education*. (s. 243–263). New York: Peter Lang.

- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). Keuruu: PS-kustannus.
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset* (cop. 2014) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517684439>
- Soini, H. (2001). Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 36(1–2), 48–59.
- Swinson, J. & Harrop, A. (2012). *Positive psychology for teachers*. New York: Routledge.
- Syrjälä, M., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, E. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint.
- Taloudellinen tiedotustoimisto (2018). #Kun koulu loppuu: Nuorten tulevaisuusraportti 2018. Haettu osoitteesta https://www.kunkoululoppuu.fi/assets/uploads/2018/05/KKL-2018_Nuorten_tulevaisuusraportti_tiivistelmä-1.pdf
- Teittinen, P. (24.10.2017). Suomessa on jo lähes 70 000 syrjäytynyttä nuorta, etenkin poikien asema on heikentynyt -Professori kertoo viisi konkreettista keinoa syrjäytymisen ehkäisyyn. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/talous/art-2000005421006.html>
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 65–76). Keuruu: PS-kustannus.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin* (väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 2289. Tampereen yliopisto.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). *New methods of special education*. New York: Peter Lang.
- Virtanen, T. (2017). *Oppilaan kiinnittyminen kouluun*. Oppimisen Tuen Foorumi 2017. Luento 21.4.2017. Haettu osoitteesta http://www.otf2017.fi/wp-content/uploads/2017/04/OTF_210417_TuomoVirtanen.pdf
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in finnish lower secondary school* (väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research 562. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). ”The force that keeps you going”: Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers’ work. *International Jour-*

nal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5(4), 244–263.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.1>

Liite 1 Tutkimuslupalomake

TUTKIMUSLUPA HAASTATTELUUN

3.4.2018

Olen Oulun yliopiston opiskelija, pääaineeni on kasvatustiede. Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa aiheena on ”Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden käsityksiä oppimista edistävistä tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa”.

Tutkimuksen aineistonkeruu tehdään haastattelemalla ja haastattelut nauhoitetaan. Tietoja tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti eikä kenenkään tietoja tutkimuksessa voi jäljittää yksittäiseen henkilöön. Haastatteluja käytetään vain tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen päätyttyä kaikkien haastateltujen tiedot ja äänitallenteet hävitetään. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tutkimuksella saadaan arvokasta tietoa siitä, millaisia käsityksiä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla, erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on oppimista edistävistä tekijöistä.

Terveisin,

Tutkimuksen tekijä:
Pirjo Huikuri

Pro gradu-tutkielma ohjaaja:
Veli-Matti Ulvinen, KT

Haastatteluun osallistuva täyttää:

☐ Suostun haastateltavaksi tutkimukseen _____

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 2 Esimerkkejä käsitysryhmien koodauksesta ja sisällön kuvauksista

Koodi: oppi

Tunnistaa omat oppimisen tavat Opiskelija kuvailee omaa oppimistaan. Oivaltaa/ tunnistaa mitä, miten, missä ja milloin oppii.

Koodi: komp

Oppimisvaikeuksien kompensaatiotaito Opiskelija on itse kehittänyt tapoja edistää omaa oppimistaan oppimisvaikeuksien selättämiseksi.

Koodi: tav

Tavoitteet oppimiselle Opiskelija asettaa itse tai yhdessä opettajan kanssa tavoitteet oppimiselle. Opiskelija kuvaa tavoiteasetantaa ja sitä miten se vaikuttaa hänen oppimiseensa sekä motivaatioon.

Koodi: mot

Motivaatio ja innostuminen Opiskelija kuvailee kuinka motivaatio ja innostus vaikuttaa oppimiseen sekä myös tekijöitä, jotka motivoivat ja innostavat oppimaan. Opiskelija kuvaa/ ymmärtää/ tunnistaa motivaation ja innostuksen merkityksen oppimisessa.

Koodi: et

Ymmärtää oppimisen/opiskelun merkityksen Opiskelija kuvailee oppimisen merkityksiä ja arvoja itselleen. Kokee elinikäisen oppimisen tärkeäksi. Opiskelija ymmärtää opiskelun merkityksen oman tulevaisuuden kannalta.

Koodi: työ

Opiskelun/ oppimisen tuoma hyöty Opiskelija kuvailee oppimista hyötyjen näkökulmasta. Oppimisen taitoja ja osaamista voidaan hyödyntää muissa oppiaineissa (osaamisen siirtovaikeus) ja työelämässä.